DOCUMENT RESUME

ED 338 023 FL 019 595

AUTHOR	LeBlanc, Raymond
TITLE	National Core French Study: A Synthesis = Etude nationale sur les programmes de francais de base. Rapport synthese.
INSTITUTION	Canadian Association of Second Language Teachers, Ottawa (Ontario).
REPORT NO	ISBN-0-921238-08-8
PUB DATE	90
NOTE	257p.; Document is presented in both English and French versions. For related documents, see FL 019 596-600.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Communicative Competence (Languages); *Cultural Education; *Curriculum Design; Educational Needs; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French; Language Attitudes; *Language Skills; Language Teachers; National Surveys; Second Language Instruction; *Second Language Programs; Student Evaluation; Teacher Education
IDENTIFIERS	Canada

ABSTRACT

The National Core French Study had the objectives of defining and developing four syllabuses and assessing their applicability in Core French classes in Canadian elementary and secondary schools. The four syllabuses, proposed as part of a multidimensional curriculum, include language, communicative/experiential, culture, and general language education. The study draws on existing policies, programs, and activities in Core French in different parts of Canada and identifies ways to strengthen Core French in order to attain higher proficiency levels. This synthesis of work by the study's task forces contains introductory remarks and a list of conclusions; an overview of the multidimensional curriculum; an explanation and discussion of each of the four syllabuses; and chapters on integrative pedagogy, evaluation, and teacher training. The notes in each chapter are keyed to the study's 91 specific conclusions. It is generally concluded that the proposed multidimensional curriculum accurately reflects what is needed in second language teaching. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED338023

NATIONAL
CORE FRENCH
STUDY

A SYNTHESIS

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

LeBlanc
Raymond

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Raymond LeBlanc

FL019595

BEST COPY AVAILABLE

Canadian Association
of Second Language Teachers

M
EDITEUR

2

The final Report is comprised of the following publications:

LeBLANC, Raymond, Étude nationale sur les programmes de français de base - Rapport synthèse
OU
LeBLANC, Raymond, National Core French Study - A Synthesis

PAINCHAUD, Gisèle, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue

TREMBLAY, Roger, DUPLANTIE, Monique, HUOT TREMBLAY, Diane, National Core French Study - The Communicative/ Experiential Syllabus

LEBLANC, Clarence, COURTEL, Claudine, TRESCASES, Pierre, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture

HÉBERT, Yvonne, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale

HARLEY, Birgit, D'ANGLEJAN, Alison, SHAPSON, Stan, National Core French Study - The Evaluation Syllabus

NATIONAL
CORE FRENCH
STUDY

A SYNTHESIS

Raymond
LeBlanc

*Canadian
Association
of Second Language
Teachers*

+

M
EDITEUR

CANADIAN
CATALOGUING
IN PUBLICATION
DATA

LeBlanc, Raymond, 1936 -
National Core French Study: a synthesis

Issued also in French under title:
Étude nationale sur les programmes de français de base.
Includes bibliographical references.
ISBN 0-921238-08-8

1. French language--Study and teaching as a second language
2. French language--Study and teaching as a second language--Canada.
I. Canadian Association of Second Language Teachers.
National Core French Study.
II.Title

PC2068.C3L413 1990 448.2'4'071 C90-090472-0.

ACKNOWLEDGMENTS

The members of the National Core French Study wish to express their deep gratitude to the Department of the Secretary of State for its strong financial and moral support throughout the planning stages and the four years of the Study. They also want to express their heartfelt thanks to the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) for having sponsored the project and provided all concerned with the chance to work and learn together.

DESIGN
Jean-Paul Morisset

LAY-OUT
Nicole Pigeon

© Raymond LeBlanc, Ottawa, 1990
ISBN 0921238-08-8
Printed in Canada/Imprimé au Canada

This Report
is respectfully dedicated
to the memory
of H.H. (David) Stern,
the soul of this study.

CONTENTS

Introductory Remarks		xi
Introduction		1
List of Conclusions		7
The Multidimensional Curriculum	Chapter 1	17
The Language Syllabus	Chapter 2	21
The Communicative/Experiential Syllabus	Chapter 3	32
The Culture Syllabus	Chapter 4	43
The General Language Education Syllabus	Chapter 5	53
Integrative Pedagogy	Chapter 6	64
Evaluation	Chapter 7	84
Teacher Training	Chapter 8	91
General Remarks	Chapter 9	97
Conclusion		100
References		102
Acknowledgments		103

INTRODUCTORY REMARKS

The National Core French Study had the double objective of defining and developing the four syllabuses proposed by Stern (1983) in his multidimensional curriculum project and assessing the applicability of this curriculum in Core French classes in Canada.

The documents of the Final Report draw upon these objectives and offer content and observations aimed at helping both teacher and learner in the still difficult and often misunderstood tasks of teaching and learning a second language.

The findings are not revolutionary, far from it. It would have been naïve, as Mackey (1965) suggests, not to base a research project on what had already been done in the field to contribute to its advancement. This approach was used by the authors of the Study in trying to further define and organize existing concepts and content. What is new in the Study is the variety in the proposed content and the suggestions regarding the organization of that content into coherent pedagogical units, enabling us to take current theory on communication into account.

In many FSL classrooms, innovative teaching is taking place. In other instances, however, the teaching is less inspired. These instances always invite comparison, but it should be

clearly understood that the reason for such comparison is to underline the value of what is being proposed rather than to convey the message that the poor samples are the rule in Core French teaching.

Finally, although the contents of the Final Report were the object of much consultation in the preparation stage, their final form is the sole responsibility of the authors. It is now left to the various provinces and territories to make use of them (or not) in the revision or development of their respective programs.

INTRODUCTION

Rationale for the study

French immersion has attracted much attention in Canada over the past twenty years, which is not surprising given the novelty of the concept and the favorable results. However, the immersion movement has had several negative effects on the regular Core program: fewer qualified teachers available to teach Core French; a double standard, at least implicitly, in expectations of the students in the two programs; a change in attitude towards Core French; a decline in the morale of those involved in this program, etc.

At the same time, there has been a revival of interest in Core French, partly as a result of the success of immersion. With the hope that students could really learn to communicate within a school setting came the realization that the immersion program could not serve the needs of all students. The large majority of French as a second language students in Canadian schools are, and will continue to be, enrolled in Core French. For them, the Core French program is likely the only road towards a level of functional bilingualism, which must be the goal of French second language teaching in this country. Numerous articles and reports, therefore, have recently been making a strong case for the renewal of Core French teaching in Canada.

In an effort to raise the level of consciousness in this area of language teaching, the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) proposed a study project intended as

a first step toward reaching a national consensus on the teaching of Core French. The Department of the Secretary of State agreed to fund a feasibility study to determine how a national project could be structured to involve as many participants from as many levels as possible.

Approval for the study

In a letter dated October 21, 1985, the Right Honorable Benoît Bouchard, minister responsible for the Department of the Secretary of State, approved CASLT's proposal for the National Core French Study (hereafter the "Study") and agreed in principle to provide funding over a three year period.

The meaning of "Core French"

The notion of Core French can vary considerably across the country. Generally speaking, Core French means "a basic program in French as a second language where French is the subject being studied and the language is taught in periods that vary between 20 and 50 minutes a day" (*Dialogue*, 2,1).For the purpose of this study, however, it was decided to expand the notion to include not only the above but also the various "extensions" and "enrichments" of the basic program. The term Core French is thus used to differentiate this type of program from immersion programs where French is not only a subject but is used as a medium of instruction for other subjects during the whole day or at least for a significant part of the day.

Objectives of the study

The objectives of the Study were:

a) to examine policies, programs, and activities in Core French in different parts of Canada;

b) to pool ideas, experience and research on the planning,organization, curriculum development, teaching approaches, teacher education and professional development, as well as on resources, and evaluation, and in this way to demonstrate a mechanism and establish a basis for cooperation and exchange of thought and information across Canada on all matters pertaining to Core French;

c) to identify, through these and other measures, ways and means to substantially strengthen Core French so that higher proficiency levels are reached as a normal outcome of Core French and that Core French be better integrated into the framework of general education and make a greater positive educational impact on the overall curriculum.

Direction of the study

At two CASLT conferences preceding the launching of the Study, the members of the Association had approved motions asking their Board of Directors to examine the "multi-dimensional approach" concept proposed by Stern in 1982 in *The Canadian Modern Language Review* and in 1983 in *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning* and to determine its applicability to Canadian Core French programs. This mandate would become the interpretation given to the third objective stated above and would supply the Study with its frame of reference.

The adoption of curriculum as the main area of study appeared self-evident to CASLT which had regularly noted contributions from a number of authors on this topic in its *Bulletin*. The main reasons for CASLT's orientation can be grouped under three main headings:

1) There is a growing trend toward increasing the time allotment for Core French. Although linguistically oriented content might formerly have been acceptable, the extra time given to French implies that this subject should make a more significant contribution to the general education of the student. It is, therefore, important that the course content be richer.

2) Results from immersion courses and from research on language acquisition tend to show that a language is not learned solely through concentration on form and practice. Ways must be found that will also allow the student to perceive language more globally, this perception being achieved by doing things with the language, not just through learning it.

3) Communication is now perceived as the ultimate aim of French language studies. This concept of communication has been given a number of interpretations since its arrival on the language teaching scene. It will only be noted here that second language teaching should not be limited to the learning/acquisition of abilities to be used in a distant future but rather that the experience of communication in the second language must be an integral part of the second language curriculum. It is in this manner that the L2 curriculum can best contribute to the general education of the student.

It must be noted from the outset that if curriculum was at the center of the Study members' deliberations, it also triggered work in areas such as pre-service and in-service training, evaluation, etc. But due to a lack of resources, both human and financial, it was not possible to examine everything and the choice of curriculum, in the multidimensional curriculum perspective proposed by Stern, looked like the best starting point under these circumstances.

This multidimensional approach, which will be discussed in detail later on, comprises four

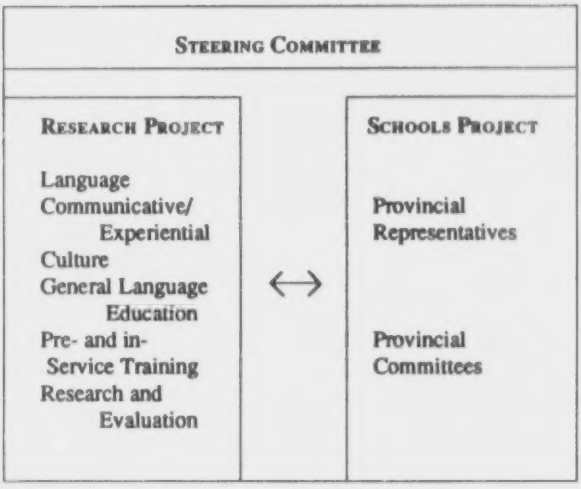
basic components named "syllabuses" that essentially constitute the "multidimensional curriculum": the LANGUAGE Syllabus, the COMMUNICATIVE/EXPERIENTIAL Syllabus, the CULTURE Syllabus, and the GENERAL LANGUAGE EDUCATION Syllabus. To supplement the work on these four syllabuses, TEACHER TRAINING and RESEARCH AND EVALUATION task forces were also created.

Organization of the study

A study of this size must take a number of variables into account. The by-laws of CASLT require an annual change of its Board of Directors. This requirement created problems in continuity. The CASLT executive retained responsibility for receiving the grants and for the project in general but turned over responsibility for the administration of the Study to a Steering Committee. After some changes in the administrative structure, the Steering Committee was composed of the President and the Vice-President of CASLT, the Director and the Associate Director of the Study, two representatives from the research task forces, and two representatives from the provinces. A representative from the Department of the Secretary of State was also present at all Steering Committee meetings.

Because education is under the sole jurisdiction of the provinces, it was neither possible nor desirable to set a study of this type in motion without both their approval and their involvement. Approval from each of the provinces was obtained during the 18 months preceding the go-ahead signal from the Department of the Secretary of State, due in large part to the good offices of the Council of Ministers of Education of Canada (CMEC). In approving the project, the provinces were committing financial support as well. Each province was asked to designate a representative to the Study and to set up a provincial committee that would examine the documents and recommendations coming from the Study, thus insuring concrete provincial participation in the work being done. The Study was designed, therefore, as a collaborative project. Table 1 (next page) illustrates the organization of the NCFS.

TABLE 1



Results of the study

It must be emphasized from the outset that *the end product of the Study is not a complete, "ready-to-wear" curriculum.* The reason for this is two-fold. First, provincial jurisdiction over educational matters has to be taken into account. In that context, it became unthinkable for the Study to come up with one solution that would apply throughout the country. Moreover, such an intent could have had a limiting effect on each of the syllabuses, the quantity of materials then becoming a variable to be taken into account. Our impression was that the variety of the teaching/ learning situations in Canada called for comprehensive syllabuses where interested persons could find useful elements to assist them in their own teaching situations.

In addition to the Synthesis, the Final Report of the Study is made up of documents provided by each of the syllabuses and by the RESEARCH AND EVALUATION group. We attempt to show how the proposed solutions can be applied while taking into account regional

differences. For a better understanding of this Synthesis, it is recommended that the reader refer to the other documents in the Final Report.

Organization of the synthesis

The chapters relating to the four syllabuses are organized as follows: a) a short review of the justification for the syllabuses as proposed by Stern at the beginning of the Study; b) results obtained by the syllabus task force as interpreted by this author and his formulation of various conclusions. Questions relating to integration, evaluation, and professional development are raised in subsequent chapters, each producing further conclusions. A list of these conclusions appears at the beginning of this Synthesis.

LIST OF CONCLUSIONS

Introduction

The following list of conclusions will allow the reader to have an overview of the directions taken in this synthesis. These conclusions are the author's interpretation of the results of the work done by the members of the four syllabuses task forces as well as that of the research and of the teacher training task forces. We have tried to follow a logical sequence in establishing the following list but these conclusions will only have their full value when read in the context of the various documents comprising the Final Report. It might also appear to some readers that many of these conclusions introduce known content and even content already in use in their pedagogical environment. This impression is created because, on the one hand, it seemed useful to give as complete and integrated a picture of our conclusions as possible and, on the other hand, it became obvious, during our observations of the wide variety of language teaching methodologies across Canada, that what seemed well in place in a given environment remained to be discovered elsewhere.

What follows is the list of conclusions of the National Core French Study.

A MULTIDIMENSIONAL CURRICULUM...

1) The general objectives of the Core French program must be the learning of French

as a means of communication and the contribution it makes to the general education of the student.

2) The introduction of a multidimensional curriculum can greatly help in reaching these objectives.

3) To take into account the complexity of language, a multidimensional curriculum should comprise at least four components: a language syllabus, a communicative/experiential syllabus, a culture syllabus, and a general language education syllabus.

A LANGUAGE SYLLABUS...

4) The language syllabus is an inventory of the language items the student must learn to be able to communicate in French in natural situations.

5) Communication as an objective requires that the content of the language syllabus take both language use and usage into account.

6) Content relating to language usage includes sounds, vocabulary and grammar. These elements constitute the linguistic code.

7) Code mastery is essential but not sufficient for communication.

8) Content pertaining to language use includes functions and the utterances related to them as well as discourse units.

9) Functions describe communication intentions of the speaker while utterances related to them illustrate such functions in context. This functional analysis takes place at the sentence level.

10) Discourse units are those that allow us to go beyond the sentence level to take into account what is happening in sequences that constitute discourse.

11) The teaching of all language syllabus content must be done in context, that is by taking into account the speakers, the topic, and the frame of reference.

12) The language syllabus takes its contexts from the other three syllabuses and, in particular, from the communicative/experiential syllabus.

A COMMUNICATIVE/EXPERIENTIAL SYLLABUS...

13) The teaching of language as a means of communication implies the primacy of message over form. There is, however, a close relationship between the accuracy of the message and of the form that must be taken into account by language teaching theory.

14) The communicative/experiential syllabus is an inventory of environments where the second language is both a means of communication and a prerequisite for learning.

15) Environment is the context in which the student finds himself.

16) The environments in the communicative/experiential syllabus are taken from the fields of experience of the students.

17) Experience is the result of repeated interactions of a person with his environment.

18) Language experience is the result of the use of language when interacting with the environment.

19) As far as language is concerned, interaction with the environment involves three basic situations: comprehension, production, and negotiation.

20) From the listener's perspective, comprehension implies the evaluation of input in relation to his needs, to his interests at that time.

21) Production is the result of the student's effort to interact with his environment to satisfy his needs, his interests at that time.

22) Negotiation is the linguistic interaction between a person and his environment both at the comprehension and production levels.

23) The fields of experience that favor the use of language come from the observation of the relationship person/environment in its physical, social, civic, leisure, and intellectual dimensions.

A CULTURE SYLLABUS...

(24) The culture syllabus is an inventory of the domains constituting the minimum cultural content likely to allow for correct interpretation of the second sociocultural environment.

(25) Language and culture are inseparable. Culture must, therefore, constitute a full component of the second language curriculum.

(26) Culture that is meaningful for the students is alive, dynamic, and modern. These characteristics must be reflected in its presentation.

(27) The complex, varied, and fluctuating character of cultural facts makes it imperative to replace an encyclopedic teaching of culture with one based on comprehension.

(28) Culture is omnipresent in situations of real communication which, in turn, are the basis of the communicative approach.

(29) Cultural facts constitute the starting point for reflection on sociocultural reality and its valid interpretation.

(30) The inclusion of a cultural dimension in the second language curriculum must first lead toward the sensitization of the student to the second culture.

(31) An awareness of the second culture can be developed by starting from facts of the local culture and gradually going on to regional, provincial, national, and international cultures.

(32) The main sources of cultural facts are the presence of French-speaking people, their history (in so far as it helps to explain the present), their dialects, their daily life, and the international dimension of their reality.

A GENERAL LANGUAGE EDUCATION SYLLABUS...

(33) The general language education syllabus is an inventory of linguistic, cultural, and strategic content likely to help both with the second language learning and with the general education of the student.

(34) To be a part of the student's general education, second language teaching/learning must help him establish links with other aspects of his life as a student.

(35) The general language education syllabus helps in establishing links between the language course and the student's development through activities oriented towards broadening his horizons and helping him function as a learner.

(36) The establishment of relationships between the language course and the student's development implies in the latter conscious awareness of a linguistic, cultural, and strategic nature.

(37) Linguistic awareness is the explicit knowledge of certain aspects of the nature of language and its role in people's lives, and an openness toward this knowledge.

(38) Cultural awareness is the explicit knowledge of certain aspects of the nature of culture and its influence on people's values, and an openness toward this knowledge.

(39) Strategic awareness is the gradual mastery of the structures of knowledge and the control of learning activities.

(40) Classroom activities leading to the various types of awareness presuppose familiarization with the language they contain.

(41) The main sources of facts likely to promote the development of linguistic awareness are phenomena linked to language productivity, language creativity, language stability and change, social variation, and form/message dichotomy.

(42) The main sources of facts likely to promote the development of cultural awareness are phenomena linked to culture dynamism, stability and change, diversity, codes, and modes of transmission as well as success in the use of culture.

(43) The main sources of facts likely to promote the development of strategic awareness are reflection on the gradual mastery of knowledge and know-how and the strategies linked to the acquisition of this mastery.

AN INTEGRATED PEDAGOGY...

(44) Considered not as a code but as the main vehicle for communication, language is a global and functional entity, the integrity of which must be respected.

(45) It is through integration of content, proposed by the various syllabuses, into coherent teaching units that the integrity of language will be best respected.

(46) Syllabus integration must provide the student with the opportunity to live second language experiences relevant to him while allowing him to develop his own learning strategies.

(47) The pedagogical approach must be based on the view one has of the subject to be taught and the learning process used by the learner to master it.

(48) The competent user of the language must have grammatical, discursive, sociocultural, and strategic knowledge but above all he must be able to use this knowledge in authentic communicative situations.

(49) Because it constitutes a way of introducing language in situations of authentic communication that is applicable in the classroom, the experiential approach must be seen as the basis for teaching the integrated multidimensional curriculum.

(50) The experience of using language for purposes of communication is gained through educational projects.

(51) The educational project is a unit of work of variable length which involves both reflection and constructive action with regard to learning and which turns out a concrete product.

(52) The main sources of the educational project are the student's various fields of experience. Such fields are listed in the communicative/experiential syllabus but can also come from the culture and the general language education syllabuses.

(53) The selection of fields of experience must take into account the student's cognitive, affective, and social maturity level.

(54) In the allotment of content, the personal and pedagogical imperatives underlining each of the three target levels will be taken into account.

(55) Selected fields of experience must be open to the integration of content from all other syllabuses. This integration has the effect of validating this content.

(56) The recommended approach for experiential learning includes three phase: a preparatory phase, an experiential phase, and a reflective phase.

(57) If the experiential approach forms the basis of the pedagogy of the multidimensional curriculum , it is not sufficient to ensure on its own an acceptable mastery of language.

(58) The use of this approach involves sufficient language preparation and a follow-up that will allow for the consolidation and expansion of the target language content that arises during the student's experience.

(59) The correct use of language implies knowledge that can be acquired through an analytical approach which then allows for recognition of the components of language behavior.

(60) Recognition of the components of language behavior implies that the analysis, reflection, and comparison be made in context and justified by this context.

(61) The analytical approach pertains to a cognitive model of language learning and implies a gradual acquisition of linguistic knowledge and the development of the ability to use it.

(62) The preferred approach of the cognitive model includes a cognitive phase (conscious knowledge), an associative phase, and a (quasi-)automatic operations phase. This approach holds for all the language syllabus content as well as for that from the other three syllabuses when acquisition of knowledge is involved.

(63) Because learning is gradual, it is through reinvesting new knowledge in more and more complex contexts that the learner can ensure his progress.

(64) Objectivation is the recommended technique for reinvestment where the student goes from an initial inability to function to an ability to function with assistance and, ultimately, to the ability to make personal decisions.

(65) As far as language skills acquisition is concerned, it is usual to progress from receptive to productive skills.

AN EVALUATION PROCEDURE...

(66) Evaluation is an integral part of any pedagogical approach in second language teaching.

(67) Since language learning happens over a long period of time, resulting in constant evolution in the learner, it is essential to use formative evaluation which allows close monitoring of this evolution.

(68) Summative evaluation is also necessary, at least in all cases where administrative or personal decisions have to be made concerning the student.

(69) The practice of alternating between the experiential and analytical approaches influences the method and the content of evaluation.

(70) The evaluation of the level of success in communicating implies the acceptance of a portion of subjectivity in the judgment.

(71) Accuracy of expression constitutes a legitimate object of evaluation .

(72) Attitudes must not be part of the criteria measuring success in a French as a second language course.

(73) Tasks used in evaluation must have a formative value for the student.

(74) The student must be involved in the evaluation process.

(75) There are techniques which allow us to respond to the evaluation needs of the multidimensional curriculum. Many of them are briefly introduced in the research and evaluation task force document on this subject.

A FEW TEACHER TRAINING REQUIREMENTS...

(76) In the context of pre-service training, the second language teacher must receive a solid general pedagogical training to acquire basic principles which will permit him to see connections between changes which will surely occur during his career.

(77) The French as a second language teacher must have a thorough knowledge of French so that he can assume his role as a language model for his students.

(78) The French as a second language teacher must have a solid knowledge of the target culture to be able to interpret messages correctly in terms of the social, esthetic, and ideological dimensions that underline them. French cannot be reduced to translated English.

(79) Beyond current knowledge of language, the French as a second language

teacher must also be a specialist in content, that is, be able to reflect on his knowledge of language, culture, experience, and general language education. In other words, he must master his subject.

(80) The French as a second language teacher must have a sufficient understanding of language learning/acquisition processes so as to be able to correctly interpret what is happening in the classroom and make the right choices in his teaching.

(81) The French as a second language teacher must know the main learning strategies and the effects of their application.

(82) The French as a second language teacher must have a sound knowledge of the nature of authentic communication and its possibilities in the classroom.

(83) The French as a second language teacher must master techniques and approaches related to experiential and analytical approaches and to "objectivation".

(84) The French as a second language teacher must learn to promote the active participation of the student in all kinds of activities and responsibility on the part of the student for his own learning.

(85) The currently employed French as a second language teacher must have at his disposal at the school board or ministry level, an integrated system of professional development which will meet his perceived or known needs.

(86) Among the means that should be available to the French as a second language teacher to improve his training are a) training sessions led by teacher trainers up-to-date on the new approaches, b) self-directed training sessions with the help of support materials, c) structured experiences of peer training, d) exchange programs, and e) bursary programs for extended stays in francophone environments.

(87) It should finally be obvious that assistance in professional development necessarily includes availability of relevant and effective classroom materials including reference materials.

A FEW GENERAL DIMENSIONS...

(88) For a number of reasons, it was not within the mandate of the Study to propose French as a second language performance objectives. This responsibility falls on the provinces who might be interested in following the pedagogical line developed by this Study.

(89) Every effort must be made so that all students in Core French programs are exposed to this subject for 40 minutes a day from grades four to twelve inclusively.

(90) The numerous occasions for sharing knowledge and experience brought about by the Study have shown the value of a mechanism allowing provincial coordinators of Core French programs to meet regularly to continue such exchanges.

(91) The Study has produced teaching materials illustrating many of the dimensions discussed in these pages. These examples were developed for grade 6, 8, and 10 students respectively.

*(92) Research by the Study has brought about the preparation of materials based on one or another of the aspects developed by researchers along the way. Materials already published include the series "*Pour tout dire*" produced by the National Film Board of Canada.*

Chapter

1

THE MULTIDIMENSIONAL CURRICULUM

Initial Justification

The multidimensional curriculum proposed by Stern (1983) evolved from a meeting of experts held in Boston in 1980 at the request of ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). During that meeting, five specialists and two responding panel members had introduced points of view on what should be, according to each of them, the priorities of the profession in language teaching/learning for the 80's. These various contributions were then put together by Stern under the name of multidimensional curriculum.

Curriculum, as it is used here, comprises the content, objectives, and methods used in second language teaching. The components of the multidimensional curriculum are organized in separate syllabuses, i.e. content descriptions organized in successive levels of difficulty. Stern's multidimensional curriculum is made up of a language, a communicative/experiential, a culture, and a general language education syllabus.

The idea of a multidimensional curriculum is the result of observation and research over the last 25 years. More precisely, it evolved from the growing awareness toward the end of the 70's that the main problem facing the language teaching profession was not the *how* (the teaching method) but rather the *why* and the *what* (the objectives and the contents).

Moreover, a belief has evolved, on the one hand, as a result of research on language teaching

in real communication situations, and, on the other hand, as a result of practices such as student exchanges, for instance, about the value of similar approaches and about content that is meaningful for the learner. This belief has led to the conclusion that it is counterproductive to delay introducing real communication to language students until the end of their studies.

The concept of a multiple approach is also one that seems to correspond best with what is now known about language and its complexity. This complexity comes not only from the linguistic system itself but also from the social context where it is used and from the fact that it meshes with the culture of the users. And since language acquisition psychology sees similarities between first language acquisition, second language learning in a natural environment, and classroom second language learning, it seems reasonable that the curriculum should reflect some of these characteristics.

The development of four syllabuses presents, however, major challenges since many of the dimensions being explored in the field of language teaching/learning remain somewhat unknown and/or poorly defined. It then becomes important to proceed by successive approximations and to use the experience gained at each step of the way as the basis for better decision making later on. It is also important that, when approaching the study of a language from various angles, we ensure that the introduction of each dimension contributes to the study of the others so that the time variable does not become an obstacle to the implementation of a multidimensional curriculum in the French language classroom.

Results from the study

Six years after these pronouncements by Stern, the results of the Study show the accuracy of his thinking on what is needed in second language teaching. Through their reading of a large number of authors, the researchers in the Study have been able to identify an emerging consensus on language teaching which indicates that the teaching/learning of a second language must be motivated, i.e., that it must have justifications that are rooted in the learner and his environment. The *why* and the *what* questions referred to earlier are thus clearly put in the forefront.

At the same time, we cannot dwell on these two questions at the expense of the *how*. The appearance of the communicative approach or, more precisely, of the communicative approaches and the pedagogical chaos they have sometimes caused, has clearly shown that close links must exist between the three components if language teaching is to be successful. We will return to this question, in particular when discussing the communicative/experien-

tial syllabus. We can say at this point, however, that our observations and classroom pilot studies have confirmed our belief that the student's experience in using the language in real communication situations has to be the basis for teaching/learning a second language.

One of the basic reasons for such an approach is the complexity of the subject studied. Recent works in the area of language studies have come from fields as diverse as sociolinguistics, pragmatics, discourse analysis, semantics, and psycholinguistics. This fact, as well as the complex nature of these studies, shows how difficult it can be to understand language. We can conclude, therefore, that language is so complex that it must be studied from various perspectives at the same time in order that the relationships between the various components of this complex means of communication can become progressively clearer for the student.

In the Study, the perspectives just mentioned have been assembled in four syllabuses: 1) language, 2) communicative/experiential, 3) culture, and 4) general language education. The following chapters deal in more detail with each of these syllabuses. As will be seen, detailed analyses in each of these areas have underlined its particular characteristics while clearly showing the links which unite them, which leads us to believe that these syllabuses truly are basic components of language defined as a means of communication. The fact that they converge facilitates the integration of these seemingly rather diversified contents into a curriculum and coherent pedagogical units.

A survey of French second language materials currently being used in various parts of the country shows that the tendency noted by Stern toward a certain unidimensionality in the curriculum persists. The structural method is still being widely used and, where more recent material is in place, many of these teaching tools wrongly claim to be communicative. Just to mention two frequent examples, language is still being taught, either out of context or in contexts that are not meaningful for the students. Yet it is essential, given the continuous struggle for class time, that second language teaching contribute fully to the general education of the student by offering as many occasions as possible for enrichment through contact with the second language. We feel that, at this time, this can best be achieved through the progressive introduction of some form of multidimensional curriculum in the schools.

This document, and all others produced by the Study, constitute an important step toward the development of such a curriculum. Even so, they still can only be seen as the first of the successive approximations foreseen by Stern and they should be read with this in mind. Nonetheless, they are the result of many hours of reflection, of research and of discussion and they constitute a coherent illustration of both the curriculum model proposed by Stern

and its applicability in the regular programs. It is on that basis that they are being offered to the various stakeholders in Core French.

Conclusions

Three conclusions seem to evolve as far as the general principles are concerned.

1/ The general objectives of the Core French program must be the learning of French as a means of communication and the contribution it makes to the general education of the student.

2/ The introduction of a multidimensional curriculum can greatly help in reaching these objectives.

3/ To take into account the complexity of language, a multidimensional curriculum should comprise at least four components: a language syllabus, a communicative/experiential syllabus, a culture syllabus, and a general language education syllabus.

Chapter

2

THE LANGUAGE SYLLABUS

Initial

Justification

In Stern's view, the language syllabus is the one where language is seen as the object of study and practice. It is the one that corresponds most closely to the content of traditional language teaching. This traditional content is no longer adequate, however, since a language syllabus should take into account more recent developments in language studies. These developments imply taking into account the "use" as well as the "usage" of the language (both terms come from Widdowson) with, as a consequence, speech acts, discourse, notions, and functions included in the content for study and practice. From this perspective, the language syllabus must move, for instance, from a structural orientation toward a functional one with content provided by semantic, pragmatic and sociolinguistic analyses of language. This orientation does not imply the disappearance of grammatical categories but rather their more natural and carefully graded introduction that will correspond to the learners' needs.

The problem is two-fold. On the one hand, how do we do justice to both the structural and the functional contents and integrate them; on the other hand, how do we cut back on content, which will be essential if this new syllabus is to remain manageable. It is important to realize that in a multidimensional curriculum the language syllabus must decrease in size, not increase. A few authors have suggested ways to do this. Allen proposes a variable focus curriculum, Valdman talks about a carefully graded cyclical progression while British authors

believe in a presentation based on mastery levels expressed in terms of concrete speech acts. There is no need to start from level zero, however, and these various suggestions imply that a language syllabus that is both enlarged and economical is not an impossibility.

Stern concludes his discussion on the nature of the language syllabus as follows: 1) the language syllabus is essential for all forms of language teaching; 2) such a syllabus must contain structural and functional elements (in other words, a syllabus made up only of grammar forms and vocabulary is inadequate as would be a syllabus that ignored these); 3) a structural-functional syllabus can probably best be developed by working from preestablished mastery levels as far as topics, situations, and skills are concerned (but a mere list of subjects, situations, and skills, although a necessary step in that direction, does not constitute an adequate syllabus).

The pedagogical approach that should be favored for such a syllabus is the analytical approach which allows for observation of and reflection on language items, leading to a gradual understanding of how the linguistic code works. This orientation does not mean that the analytical approach must be the only one used in teaching the language since experience has shown that language analysis is not sufficient to ensure a functional knowledge of the language. We will return to Stern's position on the multiplicity of approaches in the next chapter on the communicative/experiential syllabus.

Results of the study and conclusions

Language teaching/learning is now putting the emphasis on the ability to communicate in natural language use situations. The introduction of this communicative dimension in language teaching has resulted in a gradual distancing from formal analysis of language, as practiced by linguists, toward functional analysis of language where the latter is studied as a means of communication.

The question becomes, "What do we mean by communication ?". The research by the members of the language syllabus has led to the identification of a number of characteristics underlined by various authors. Observations by Canale (1983) and by Akmajan, Demers, and Harnish (1986) are useful here. For Canale, communication has the following characteristics:

> 1) it is a form of social interaction;
>
> 2) it is highly unpredictable and creative at both the form and the message levels;
>
> 3) it takes place in discourse and sociocultural contexts which limit it use while at the same time supplying cues on how to interpret the statements;

4) it is limited by conditions such as memory capacity and the speakers' state of tiredness;

5) it is always aimed toward an outcome, for instance, persuasion, promise;

6) it implies the use of "authentic" language;

7) it succeeds when the message is understood by the listener.

As for Akmajan, Demers, and Harnish, communication can be described by using pragmatics as a starting point. The main steps of the process are as follows:

1) at the speaker's level, the problem is to get the listener to understand his intention to communicate;

2) the speaker must know how to choose to express himself in a way that will facilitate the listener's task while taking into account the context where the communication is happening;

3) as for the listener, his problem is to correctly understand the communication intention of the speaker from the words chosen and from the context of the statement.

It is not necessary to discuss these two interpretations here, as these contents and many others have been examined at length in the language syllabus. It should be obvious, however, that communication is a highly complex phenomenon and that its inclusion in second language teaching constitutes a formidable challenge. Fortunately, various language studies are beginning to produce elements of answers that can be integrated into the linguistic content of language teaching.

In his writings, Stern gave the language syllabus the responsibility for taking stock of areas of language studies as seemingly diverse as pragmatics, discourse analysis, and semantics, and for determining what they could contribute to the syllabus. It soon became clear that the object of each of these disciplines, which have only recently come to the forefront of language studies, was not very well defined and that a lot of overlap could still be found among them. To take but one example, the concept of speech act appears in each of these disciplines with different meanings, an indication of the problems created at the syllabus level. However, the members of the syllabus task force were able to observe a number of convergent and divergent items that turned out to be useful in both their deliberations and the development of their syllabus. Taking into account the linguistic and the communicative dimensions involved in teaching a language as a means of communication, we can as a result indicate that, at the general level of content,

4/ The language syllabus is an inventory of the language items the student must learn to be able to communicate in French in natural situations.

To communicate in French is, on the one hand, to use appropriate linguistic forms. Consequently, there is a place in a language syllabus for phonological, morphological, syntactic and semantic items, knowledge and practice of which lead to acceptable use of the linguistic code. This dimension of language teaching is relatively well known and is part of the pedagogical approach used by all teachers who are aware of the necessity of knowing the rules of language "usage", (usage being borrowed here from Widdowson), if communication is to reach an acceptable level. We will deal with this aspect later.

On the other hand, to communicate in French is also to observe the rules of language "use" that govern the proper utilization of language. Here also, we are borrowing the term "use" from Widdowson. Language use rules, to a large extent, go beyond the level of the code to encompass the level of the context in which an utterance (or a string of utterances) is made.

Thus, of all the various areas of language study noted earlier as being part of what the language syllabus should examine, only semantics limits its field of study to the interpretation of sentences in and of themselves. In all other cases we find, in one form or another, the study of the relationship between the linguistic forms and the context at both the sentence and the discourse level (i.e., a chain of utterances). We can, therefore, recognize the need for the language syllabus to introduce both the study of the language as a system and the study of this system in its various contexts, that is, when it is used to communicate.

Recognizing the importance of the relationship between form and context is fundamental if one wishes to add a communicative dimension to language teaching. Semantics teaches us that a statement such as "I paid $20" has a basic meaning that is mostly tied to that of each of the words in the statement.But this form, like the vast majority of linguistic forms, is not used in only one context, such as the answer to a request for information. It can also be used to express dissatisfaction if we feel that the price is too high, anger if we learn that our friend has paid only $10, smugness if the other has paid $30, and so on. It is in this perspective that the structural approach is limited when it teaches linguistic forms in single contexts, thus giving these forms a single meaning. Since it is obviously impossible to teach, let alone to learn, all the forms corresponding to all situations, we find ourselves at a dead-end. An approach that takes context into consideration rescues us from this one-utterance-one-situation rut and allows the student to understand a very important characteristic of the utterance, the

fact that it has many possible different meanings according to the rules of language use. We will therefore say that

5/ Communication as an objective requires that the content of the language syllabus take both language use and usage into account.

We noted earlier, in passing, that the contents pertaining to language usage should find their way into a language syllabus and it may now be appropriate to examine this further. The question most often asked when discussing linguistic communication concerns the role that the linguistic code can play in the acquisition of the whole process. There are, in fact, a number of examples of communication in which the knowledge of the code is either non-existent or, at best, minimal. It is possible, for instance, to enter a restaurant in a French environment, say the word "manger", and, if one indicates the ability to pay, get something to eat. The same can happen if one points out an item at random on a menu. An invitation can be issued by using a motion, a look. In such cases, there is obvious communication since the result is a suitable answer from someone in that specific environment. It should also be clear that this means of communication is very limited in scope and can only be used at the most elementary level of interpersonal communication.

As soon as the language user feels the need for a more complex level of communication, the question of accuracy enters into play. In fact, the more refined the communication needs are, the more necessary it becomes to be able to use the code properly. There is a close relationship between the quality of communication and that of the code and this is found at the level of sounds, vocabulary, and the grammar.

Although it might not seem necessary to demonstrate the need to be able to use the phonological system of the language properly, a survey of recent language teaching materials conducted as part of one of our seminars in education shows that the place of this component is not at all obvious. The danger resulting from a decision not to work on sound and suprasegmentals is that fossilization of bad or poor pronunciation habits will take place.

More surprising, however, is the almost complete absence in these same materials of approaches that could be used to teach vocabulary. It is very difficult to imagine a somewhat complex level of communication where the people involved would not have the necessary vocabulary to express what they have to say. Even if we presume, as Galisson does, that vocabulary is highly individual, this does not justify ignoring vocabulary teaching. We will see later on that vocabulary introduction is the preferred way to prepare the student for a second language experience. So, for the time being, we will only postulate its importance.

The place of grammar in a communicative approach has been the center of some controversy

over the last few years. Some have argued that repeated contacts with the language would be sufficient to allow the student to develop his own grammar since this is what happens when a language is acquired in a natural setting. This process raises two points. First, if it is true that using a communicative approach requires the use of language in real communication situations in the classroom, such situations must nevertheless be fairly limited, given the time constraints of the Core French program. Second, because of these same constraints, the time allocated to the learning of a second language must be used as efficiently as possible; the efficiency of the trial and error approach in time-controlled situations has certainly not been established. Observation of the language and reflection on its functioning constitute, we believe, an economical way of acquiring a knowledge of the code. This belief does not mean that we can be satisfied with the type of grammar still used in language courses where the rules and their exceptions are learned for their own sake. However, a pedagogical grammar, i.e., a grammar where content is motivated by communication needs, can play a fundamental role in the eventual acquisition of communication skills at a reasonably high level of refinement. And so, we will say that

6/ Content relating to language usage includes sounds, vocabulary and grammar. These elements constitute the linguistic code.

In an earlier conclusion, we suggested that using the language to communicate implied going beyond language usage to language use, i.e., the use of language in context. And so, when we indicate in the conclusion immediately above that content pertaining to usage should include sounds, vocabulary and grammar, it should be obvious that there remains an important gap to be filled between language usage and language use. Nevertheless, as the above conclusion indicates, we do not intend to ignore language usage and the language code in our proposed teaching approach. It must be clearly established that

7/ Code mastery is essential but not sufficient for communication.

Not sufficient, we know, because it is not possible to reach the level of language use rules. We are all familiar with content pertaining to language usage. This familiarity is not necessarily the case for content pertaining to language use, because studies on this dimension of language and language teaching have been mostly conducted within the last fifteen years. As a result, a lot of data must still be worked on. Again we must state, however, that we are not starting from zero.

The work of The Council of Europe provided one of the first indications of how to gain a better understanding of language use. Starting from the premise that language is used to

communicate, researchers examined the idea that language could be analyzed in terms of the functions that utterances could have in a communication act. For instance, a given utterance can function as a request for information, a request for permission, a refusal, the expression of a feeling, etc. By describing the language along those lines, it became possible to clearly establish the content that a given group of learners should be taught, by establishing a close relationship between the needs of these learners and the functions most likely to help satisfy these needs. All that remained was to choose, from among all the possible ways of expressing a given function, the ones that were best suited to the members of the group.

But the study of communication has also shown that communication is not accomplished in small discrete units and that learning a string of sentences does not necessarily lead to the acquisition of communicative skills. This realization has led to research on what is now being called discourse, that is, communication units larger than the sentence. The work of the language syllabus task force has shown that these two large categories of content should be dealt with. We will then say that

8/ Content pertaining to language use includes functions and the utterances related to them as well as discourse units.

The functions of an utterance offer the opportunity to look into the concept of the intention to communicate. The speaker's intention to communicate and how it is interpreted by the listener together with knowledge of the context, constitute the basis of oral communication. As noted earlier, an utterance by itself has a relatively neutral meaning, mostly supplied by the words it contains. "It's warm" is a statement that gives information. It is quite possible, however, that in situations where the information is already known, this same statement is being used by the speaker to suggest, even to order, that the air conditioning unit be turned on. In such circumstances, it is essential for the listener to correctly identify the intention of the speaker, lest the communication fail.

Intention to communicate can be more or less easily recognized depending on the speaker's level of ability in using the language and the types of needs being experienced. A statement used to give information becomes more difficult to interpret when it is used playfully or ironically. Contents to be included in a language syllabus must take all of this into account when determining what should be adapted (or not) to the level of the learner.

For these types of reasons, it is not sufficient for the language syllabus just to establish the communication intentions that should be part of a program of studies at a given level. The syllabus must also indicate what utterances related to these intentions should be taught. It would be unrealistic, for instance, to include in a primary level program utterances that are

never used by children of that age. Furthermore, including examples of utterances related to communication intentions in the syllabus allows the teacher to use it as a reference document when a decision has to be made on some unforeseen utterance appearing in an authentic document or when a need arises out of the classroom.

Finally, as noted earlier, utterances related to the intention to communicate must necessarily be introduced in context for it is only in context that they take on their full meaning. It can then be said that

9/ Functions describe communication intentions of the speaker while utterances related to them illustrate such functions in context. This functional analysis takes place at the sentence level.

Another aspect of language studies that appears useful in preparing a language syllabus is that of discourse analysis. The first observation is that communication is not limited to one sentence at a time but goes well beyond this traditional unit of teaching. The teaching of isolated sentences is not likely to help the student understand an exchange such as:

- A glass of white wine, please.
- It's not yet noon, sir.
- I'm sorry.

Each of the utterances has its own basic meaning. Understanding that the customer will not get his glass of wine because the law does not allow alcohol to be served before noon depends on knowledge of the context. But above and beyond the knowledge of context, which is essential to good comprehension, it must also be noted that communication involves more than one sentence and is not over until the last sentence has been uttered. The study of language beyond the level of sentence is the object of discourse analysis, which can be defined as the description of the hierarchical structure of conversation. This description can take place at different levels. Let us illustrate three of them.

We are already aware of the relationship between the various units of conversation from the white wine example above. A further example is the following exchange heard recently:

- What are you doing?
- What do you think?
- Again?
- I'm afraid so!

This exchange was clear for the two participants since the context, that of a person having

been at work on a long report for several days, helped in establishing the function of each of the utterances and the general meaning of the total exchange.

Going beyond the utterance level can also have an effect on the very content of the utterance. For example,

- When will papa repair my bike?
- He'll do it tomorrow.

In examining the answer to the question, we realize that two of its units have meaning only because there was a question beforehand. "He" replaces "papa" while "it" replaces "repair my bike".The use of pronouns to replace other lexical units (referred to in French as an "anaphore") is only found in situations where communication goes beyond the sentence level. This must be addressed in the language teaching strategy.

Finally, going beyond the sentence level in discourse analysis also means examining the functioning of communication in order to establish the rules which are followed. In his mother tongue, the individual intuitively knows the discourse markers which indicate that the speaker wants to continue speaking, give up his turn, get it back, etc. The value of intonation, of pauses, as well as observation of the non-verbal dimensions of communication, thus become part and parcel of what the student must know about language.

It is easy to see that these types of speech units will be necessary if communication is to succeed.

10/ Discourse units are those that allow us to go beyond the sentence level to take into account what is happening in sequences that constitute discourse.

Content pertaining to language use such as that just discussed, as well as that pertaining to language usage introduced earlier does not possess true communicative value in itself. It is the context that provides that value. This fact implies that, not only in describing content but also in teaching, a constant effort to contextualize will be required.

Placing something in context means first taking the speakers into account. For instance, the relative status of the people taking part in an exchange has an effect on the formulation of messages. This effect is felt in the content of the message, in the language register used, and it might even determine whether or not there is an opportunity to formulate a message. Between two friends, the question, "Have you seen my wife?" is normal and should produce an acceptable answer. With a stranger, it would be much better to supply a description if the answer is to be useful. It is acceptable to say, "Be careful" to our child who just ran into us

but we will probably say, "Excuse me, I didn't see you" to our boss in similar circumstances. And the newest member of a group of teachers will probably choose not to discuss his personal problems with his principal.

To put something in context is also to take into account the topic of the communication. A reproach is not formulated in the same way as a compliment. One does not express feelings the same way as one gives information on a street corner. Complex topics are not treated the same as topics familiar to everyone. The topic of the communication can therefore have an effect on the language that will be used.

Finally, to put something in context is to take into account what could be called the frame of reference of the communication. The reason for the communication, i.e., the purpose of the exchange, plays a role in the form that its content takes. A request for information formulated as an order usually turns out to be unacceptable and is likely to cause a break in the communication. The physical place where the communication is taking place can also determine the form and content. Conversations at a restaurant and in church are normally very different, both as to topic and form. We can thus say that

11/ The teaching of all language syllabus content must be done in context, that is by taking into account the speakers, the topic, and the frame of reference.

If we stop to think about the integration of the content of the language syllabus with that of the other three syllabuses in a contextualized manner, we can see that it would be desirable to use content from the other three syllabuses as context for the language syllabus content. This is exactly the position taken by the language task force members. The themes of the messages or, in other words, what the communication is about must be drawn from the other syllabuses, in particular, from the communicative/experiential syllabus. Since these themes, as well as the language syllabus content, have been chosen with the student's level of development in mind, it becomes easy to establish the links that are necessary for successful integration, the language syllabus content supplying the units that will make it possible to deal with these themes in the second language. It can thus be said that

12/ The language syllabus takes its contexts from the other three syllabuses and, in particular, from the communicative/experiential syllabus.

Having said this, we must conclude this chapter by specifying the place of language in the complete sequence. Let us repeat much of what is written in the syllabus on this subject. First, the language syllabus makes a list of the units to which the students should be exposed and

gives indications, through specific teaching objectives, of those that should be systematically taught. Then, it emphasizes the importance of accuracy. It also shows the necessity of making the relationship between form and function explicit. Finally, it suggests that the student reflect on the functioning of language. Such objectives call for a particular methodology for this syllabus. In this sense, exposure to language only through experiential activities is not sufficient. This is why, while accepting the primacy of message over form in a communicative approach, the very existence of a language syllabus involves some level of analytical work on the code.

13/ The teaching of language as a means of communication implies the primacy of message over form. There is, however, a close relationship between the accuracy of the message and of the form that must be taken into account by language teaching theory.

In fact, language and the communicative environment must be as completely integrated as possible if mastery of both is to be achieved.

Chapter
3

THE COMMUNICATIVE/ EXPERIENTIAL SYLLABUS

Initial Justification

Stern's work, which provided the basis for this Study, refers to a "communicative" syllabus. The name was changed to "communicative/experiential" by the members of the task force during the initial phase of their work. The distinction will be explained when we discuss the results of this syllabus. In the meantime, Stern's terminology will be used.

The introduction of a communicative syllabus indicates a change in perspective in language teaching/learning when compared with the perspective in the language syllabus. The student no longer focuses on the language in order to come to an increasing understanding of its functioning. He finds himself, instead, in a situation where he must use the language for a definite purpose and he becomes involved, either directly or indirectly, in the lives of those who speak the target language. Because he usually cannot live in a community where the target language is spoken, the student must be given the possibility of working with educationally rich topics and with content that is relevant to him as a person.

The principle underlying the communicative syllabus has been in use for centuries. What is new is that the communicative dimension of language learning is not meant as a reward for those who have succeeded in passing through the various stages of learning the code nor should communication be delayed until the code has been fully mastered. A communicative

syllabus must lead the student toward the acquisition of communication strategies, toward ways of coping even when he does not have a good grasp of the language. And Stern continues:

To convert this idea into a syllabus the curriculum developer needs an inventory of communicative activities which truly engage the learner in communication. On the basis of this inventory we can develop an experiential/participative syllabus which complements the language and the culture syllabuses.

For Stern, the difference between the language and the communicative syllabuses is one of emphasis. If the emphasis in an activity is on language, then it belongs to the language syllabus. Conversely, if it is on the activity itself, then it is a communicative activity. It does not matter if language questions are discussed along the way: as long as this is done as part of the activity, then it is all considered part of the communicative syllabus.

Stern ends his theoretical justification of the communicative syllabus by proposing a classification of activities in descending order from the most (1.1) to the least (2.6) communicative.

1. *Field experience*

   1.1 Arrangements are made for learners to enter into or make contact with the second language environment through (a) travel, (b) residence, (c) exchange schemes, and (d) work and study in second language environment, or (e) cor respondence.

   Contact experiences can develop spontaneously, but in most instances do not arise automatically. They have to be regulated, especially when large numbers of students are involved. These experiences almost invariably involve learners in communication with an emphasis on "message" rather than "medium".

   1.2 Contrived arrangements

   The creation of a second language environment which provides an opportu nity for second language use: (a) total or partial immersion, (b) curriculum sub ject (other than the second language, taught in the second language), (c) second language school, (d) second language house, with pledge to use the second lan guage (e.g. Middlebury), (e) second language day/week-end or camp. Teach ing a subject or part of the curriculum in the second language provides excel lent opportunities for its use, illustrated well by immersion education.

2. *Creation of communicative situations within second language class* (Krumm 1980)

2.1 Class management and routine exchanges in the second language.

2.2 Communications within the second language class (instruction, other interaction) in the second language at all times/at selected periods.

2.3 Inviting native speakers into the second language class: exchange students, visitors.

2.4 Situations, topics and activities (high in student interest or educational value) presented through books, modules (kits, LAPs) or multimedia with focus mainly on the situation, topic, or activity (language focus instrumental to topic).

2.5 Emphasis on human relations in the second language class; creating an interactive social climate through personal exchanges in which participants get to know each other while working and playing together (Moskowitz 1978).

2.6 Deliberately created communicative activities: simulations, role playing, group discussions, case studies, communicative games.

The reader will have noted that by the end of the list it becomes more difficult to clearly establish what belongs to the communicative syllabus and what to the language. What is important is that the student be given the opportunity to use the second language both as a speaker and as a listener in real communication situations. When these conditions occur, we are definitely in the domain of the communicative syllabus. Stern concludes by noting that there have been very few empirical experiments along these lines and that references are still scarce.

Results of the study and conclusions

From the beginning of the Study, it appeared that the name communicative syllabus, proposed by Stern, created difficulties because of the many different meanings given the term communicative. It was therefore decided to make the orientation of the syllabus more obvious by adding the experiential dimension to its name.

The introduction of a communicative/experiential syllabus into a multidimensional curriculum is the result of the perceived need to have the student acquire communicative skills by doing things with the language rather than simply reflecting on it. In this syllabus, language is used to reach an educational end other than itself. It is thus a variation of the immersion principle that underlies the communicative/experiential syllabus.

When this view of language teaching/learning is examined in relation to the statement of the language syllabus that contextualization is essential to language teaching, it becomes clearer how both syllabuses can become complementary. The curriculum will contain elements

considered essential to both the linguistic and the personal development of the student. For the communicative/experiential syllabus, it is the development of communicative skills in situations of real communication and in experiences that are most likely to contribute to the general education of the student.

The development of communicative skills depends on the student's interest in communicating and his need to communicate. These two elements require that the student be placed in situations where he has something to contribute and where he is sufficiently motivated to do so. Consequently, the situations in which he finds himself must stimulate a desire to learn the language and whatever else is necessary for the communication to succeed. Thus, he learns to do something new. The challenge faced by the communicative/experiential syllabus is finding such situations adapted to the student's ability. The solution is found in the use of the student's environment. So,

14/ The communicative/experiential syllabus is an inventory of environments where the second language is both a means of communication and a prerequisite for learning.

The notion of language as a means of communication is as central to this syllabus as it is to the language syllabus. This definition of language has, on occasion, produced curious interpretations of its implication for language teaching. For some, the solution was an oral approach, with little attention being paid to the message. For others, if sequences of notions and functions were taught, the rest would take care of itself. The use of authentic materials in the classroom has also had its followers. Such solutions are not basically wrong. It is obvious that the spoken language plays an important role in communication, that the intention to communicate is relevant and that the models of real communication can be very useful. In isolation, however, each is only a partial solution to communicative language teaching.

Communication is carried out under complex conditions and it is reasonable to believe that similar sets of conditions must find their way into the classroom if the teaching/learning of the language is to be communicative. But the introduction of the outside world into the classroom is not always feasible and even though techniques such as simulation and role play can help to obviate the difficulty, the result is never really natural. Communication does not survive on artificiality for very long because an artificial topic is soon found to be unwarranted, unmotivated and foreign to the learner.

To ensure a learner-centered approach, the members of the communicative/experiential task

force have suggested that the content of the syllabus come from the student's environment. With this solution, the student is treated as a social being since

15/ Environment is the context in which the student finds himself.

The use of the student's environment as a source of content is not without difficulties. It is not obvious that the student will be sufficiently interested in what is happening around him to want to react to it. As these lines were being written, for instance, the Canadian Minister of Finance had just seen a major budget leak that could have had all kinds of repercussions throughout the country. Such a political question is obviously part of what is happening around the student, part of his environment. It is not as obvious that this particular portion of his environment constitutes, for the student at the primary level, for instance, a topic on which to build a communicative activity.

The student, not unlike the adult, is not interested in everything happening around him. The reasons for this lack of interest can vary: lack of knowledge, complexity of the topic in relation to the level of development, lack of relationship to his own experience, etc. To develop a syllabus, it becomes important to reduce the concept of environment to a dimension that is closely linked to the student. The solution suggested is the use of fields of experience. A field of experience is that aspect of reality in which the student has already developed certain knowledge, patterns of behavior, and attitudes. A communicative/experiential syllabus should contain a list of contents that will be adapted to the level of development of the student. And so,

16/ The environments in the communicative/experiential syllabus are taken from the fields of experience of the students.

The experiences of the student often constitute the basis of his behavior because these are what he builds on when reacting to new situations of the same type. This consequence supplies us with at least two reasons to use these experiences. The first one is a certain level of confidence that, if a given topic has been a sufficient source of motivation to cause the student to react to it, it can do so again in his second language if, at the same time, it allows him to broaden his experience. The second is that this broadening of the student's experience has an educational value which contributes to the enrichment of the multidimensional curriculum.

It was noted earlier that experience includes knowledge, patterns of behavior, and attitudes. Knowledge is what the student knows about a situation, a topic. It is his level of familiarity

with them. Patterns of behavior are the ways a student reacts to a situation, a topic. Attitudes are the student's dispositions which influence his behavior.

These components are constantly evolving as a result of repeated contacts with the environment. These contacts bring about new knowledge, new points of view that are likely to have an influence on experience. It follows that the way to enrich the student's experience is to give him as many opportunities as possible to interact with his environment. We can thus say that

17/ Experience is the result of repeated interactions of a person with his environment.

Based on our perspective at this particular point, that of the contribution of the communicative/experiential syllabus to the learning of a second language, the concept of experience still appears too broad since it is quite possible to interact with one's environment without using the language. The young lad who takes his football and walks away because he has not been chosen to play on his friend's team is living an experience that could be highly relevant from an educational perspective. This same experience is not of much use in learning a second language because language is not one of its components.

Several conditions contribute to the acquisition of language experience. Because of these, it is necessary to interact with a great variety of speakers and situations where the target language is used. This experience affords the student numerous occasions to use the language in a communicative, authentic, and habitual manner by focussing his attention on the meaning of what is said rather than on how it is said. It is also essential for each participant to be truly and personally involved in the experience.

The communicative/experiential syllabus must take these various dimensions into account in developing its inventories and make sure that the proposed experiences contain within themselves the probability that language will have to be used in dealing with these dimensions.

18/ Language experience is the result of the use of language when interacting with the environment.

Developing the ability to interact with one's environment through language involves a certain number of skills. First, there is the listening skill. One-way communication is not real communication, at least not according to our use of the term. It will, therefore, be important to work on the development of this first skill within the framework of the student's experiences.

Comprehension is not enough, however. It is also necessary, for obvious reasons, to be able

to produce. And, together with comprehension and production, it is also important to be able to negotiate since much communication beyond a very basic level is the result of some form of compromise between the participants. Language experience should always take into account the three components: comprehension, expression, and negotiation, and the content proposed by the communicative/experiential syllabus must reflect this condition.

19/ As far as language is concerned, interaction with the environment involves three basic situations: comprehension, production, and negotiation.

Comprehension can be examined from the point of view of its nature or that of its effects. It is still difficult to clearly establish the nature of comprehension. One of the reasons for this is the fact that it has been taken for granted for so long and, consequently, has considerably delayed research and practice in this area of language learning. It is reasonable to assume, at this time, that comprehension functions more or less by means of a hypothesis formulation by the listener, each hypothesis being checked for accuracy as soon as the actual information becomes available through further listening or reading.

From the experiential point of view, these hypotheses revolve around the evaluation of the input being received from the environment. This evaluation is always related to the needs and/or the wishes of the listener. It stands to reason that if an attempt at communication has been made, it is because the listener is expecting to gain something from what the speaker has to say. The listener has expectations that he uses as criteria in evaluating the value to him of what he is hearing or reading. His first source of reference will normally be his own experience when faced with oral or written texts of this type. If he sees a possible source for broadening his experience, it is likely that he will want to further explore the message.

It should be made clear here that we are discussing comprehension in the communicative/experiential sense of the term which means comprehension at a level that will be sufficient to allow the experience to continue. The ability to understand what is useful in a message will be developed through repeated contacts with the linguistic environment.

20/ From the listener's perspective, comprehension implies the evaluation of input in relation to his needs, to his interests at that time.

The same applies, *mutatis mutandis*, to production looked at from the communicative/experiential point of view. When speaking or writing, the author produces with the hope of influencing his environment.

To examine production, we must recognize the following characteristics with regard to the

relationship between the person and his environment. First, the speaker holds on to his turn of speech during the complete production of the message. This characteristic eliminates the need to introduce the concept of negotiation that will be dealt with below. Second, the speaker tries to have some influence on his environment. Third, the speaker tries to anticipate and to direct the possible reactions of his listeners even before they are expressed so that he may increase his chances of reaching his objectives.

It follows that the speaker, just as the listener in the previous situation, will have a tendency to establish a relationship with his environment inasmuch as this action is likely to have a positive effect for him. So we can now say that

21/ Production is the result of the student's effort to interact with his environment to satisfy his needs, his interests at that time.

Although it is useful for this presentation to separate comprehension and production, the practice of communication abundantly shows that such is not normally the case and that these two components are most often found in constant interaction. The reason for this is that oral communication implies negotiation in the broad sense of the term. Negotiation is necessary because oral transmission of messages always runs the risk of being disturbed and because comprehension of messages lies in the acceptance of negotiated averages. The source of disturbances can be varied. Three such sources are: the wrong interpretation of the context by one participant or the other, a wrong hypothesis as to the shared knowledge of the participants, and the physical conditions in which the communication takes place.

Negotiation can also be perceived in a way that is more immediately applicable to contextualized use of the language in experiential situations. The communicative/experiential syllabus gives as an example Prabhu's (1987) definition. According to Prabhu, negotiation is "... a sequence of exchanges connecting one point to another on a given line of thought and adjustable at any point as it occurs". This type of negotiation implies a form of disagreement between the persons taking part in an exchange and the objective of the negotiation is to try and solve the problem. To be able to do this, the participants must be together and believe that they can influence one another. Obviously, if none of the participants are ready to listen to the others and eventually agree to change their points of view, the negotiation is doomed. This applies to both L1 and L2.

Negotiation would seem to be an interaction realized through language. So,

22/ Negotiation is the linguistic interaction between a person and his environment both at the comprehension and production levels.

This short analysis of the three basic situations of the linguistic experience having been completed, we should now examine the various sources of the fields of experience that will allow the application of these situations in the classroom. There are numerous sources that would make it possible to create situations of interest to the student in the classroom. Monsters, for example,would be an interesting topic. It was decided, however, that topics of this nature should be rejected, not because of their lack of interest for the target population but because of their seeming lack of educational value. It must not be forgotten that among the objectives pursued by the communicative/experiential syllabus is the general education of the student through language experiences. Teaching units should, therefore, be both interesting and educational.

The members of the task force group are proposing fields of experience in five areas. The various fields are then divided into sub-fields to adapt more easily to the various levels of the students in the program.The five areas are a) the physical dimension, b) the social dimension, c) the civic dimension, d) the leisure dimension, and e) the intellectual dimension.

The physical dimension includes all those fields of experience related to the survival of the individual and to his physical well-being. Examples: nutrition, self-protection, personal hygiene.

The social dimension includes the fields of experience related to social life and institutions. Examples: the family, boyfriends/girlfriends, immigrants, holidays and celebrations.

The civic dimension also touches social life but in terms of an individual's privileges and responsibilities. Examples: the environment, drugs (alcohol, tobacco, etc.), crime and violence.

The leisure dimension relates to the activities of the person during his free time. These activities can involve movement, sensory input, or have an educational value. Examples: outdoor living, travel, clubs and associations.

The intellectual dimension includes all the fields of experience associated with activities of the mind, particularly with regard to the arts and sciences.

These five dimensions have enabled the members of the task force to introduce a large variety of fields of experience adapted to the developmental level of the various students. We can then conclude that

23/ The fields of experience that favor the use of language come from the observation of the relationship person/environment in its physical, social, civic, leisure, and intellectual dimensions.

It should be obvious that the communicative/experiential syllabus is taking innovated steps in the practice of second-language teaching/learning but that, as already noted by Stern, there is very little useful empirical research at this time. It seems quite possible, however, given what is now known about second language teaching/learning, that the ability to communicate can be developed by the student through the living of linguistic experiences. This belief has led to certain pedagogical initiatives undertaken during the Study.

In the second year of the Study, it appeared necessary to verify in the classroom the applicability of what we intended to propose, and for this purpose the teaching unit Initiation au voyage was developed. This unit was exclusively communicative/experiential in nature (components from the other three syllabuses were integrated later on) since the purpose was to determine to what extent such an approach could be used by regular classroom teachers. The unit was aimed at Grade 8 students. Results of the pilot study have shown that the direction the Study was taking was feasible and that research along these lines was fully warranted. These results led to the production of an integrated unit *Se lancer en affaires avec un jeu* aimed at Grade 10 students and to the development of a detailed plan for a Grade 6 unit entitled *J' ai faim!*.

The reader will have noticed that the fields of experience proposed in the communicative/experiential syllabus do not correspond closely to those mentioned by Stern in his article where he classified them from most to least communicative. This lack of correspondence does not imply a rejection of these types of activities but rather a decision to include in the final list only those activities that could be carried out in the classroom.

Exchanges, as well as other ways to spend some time in the target language community, to which Stern contributed and which were part of his list, remain totally valid suggestions and should be encouraged by all those working in the field of second language teaching. For a syllabus, however, given the conditions that were observed across the country, it seemed more useful at this time to propose more immediately applicable solutions, the results of which, in any case, would better prepare those who might have the chance to spend time in the second language community.

Much more research than that which has been possible within the Study, will be needed to establish the viability of the communicative/experiential syllabus. It might also be necessary to reexamine the inventory of activities with regard to the level of interest of the student and

his level of development. These observations should not be surprising. Considering the scarcity of resources faced by the members of this task force, it is the opposite that would be unexpected. It is important to keep in mind that this syllabus suggests both content and its pedagogical treatment. In fact, Crombie (1989) would argue that this is probably not a syllabus since its content is mostly oriented toward methodology. Within the multidimensional curriculum, however, the distinction does not appear to be fundamental since both content and methodology must be present. The opportunity to so closely link content and pedagogy remains a valid question, however, and it will be interesting to follow the evolution of the global ideas proposed in this syllabus.

Chapter

4

THE CULTURE SYLLABUS

Initial Justification

From Stern's point of view, the culture syllabus must be an introduction to the sociocultural context of the language itself. In this sense, culture and language are inseparable. The second language learner is first and foremost an observer of the second culture. He is called upon to observe and analyze social relationships and institutions. He will, on relatively rare occasions, feel a need to commit himself a little further to acquire some level of cultural skill that will enable him, for instance, to act properly when ordering a meal in a French restaurant or taking part in a family meal. But essentially, the objective of the culture syllabus must be the acquisition by the learner of an acceptable level of cultural awareness, understanding, and knowledge.

Many authors in the field of second language teaching recognize the importance that should be attached to culture in language teaching/learning. Jakobovits has even gone so far as to suggest that it is probably more important to work on biculturalism than on the mechanics of a language. In practice, however, culture is still often considered as an appendage to the language curriculum.

The teaching of culture should introduce the learner to physical locations where the target language is used as well as to ethnic groups that speak it. It would thus be important to conduct research on the geographical distribution of the various groups using a given target

language so that data, useful in the development of a culture syllabus, could be drawn from it. Unfortunately, there is very little research being done in this area or on the whole question of culture with the result that it remains poorly defined. This poor definition of the cultural domain has important effects on the teaching of culture since the lack of knowledge and documentation precludes any approach of a global nature. A solution is needed, however, given the close relationship between culture and language. The last few years have produced a number of modules dealing with specific cultural items. But, in all likelihood, it is the lack of general data that has authors conducting their own limited research and producing materials on a given topic. In a more global view of culture teaching, the one taken by this particular syllabus, a piecemeal approach, like that of the modules, can only be seen as a stopgap measure.

One of the major difficulties facing developers of the culture syllabus is the selection of topics to be presented. The very scope of the domain makes it essential to establish selection criteria that will provide the basis for an objective decision making process regarding the inclusion (or exclusion) of a given cultural phenomenon. These criteria could come from preestablished ordering systems, from a judgment on the educational value of a given cultural topic, or from the area of language mastery if this coincides with the approach used in the syllabus. In all cases, however, these criteria still have to be established.

If culture can be observed, studied, and analyzed, the approaches to do this remain to be developed. The development of these approaches is the role of a culture syllabus.

Results of the study and conclusions

There are numerous definitions of culture. The members of the culture task force agreed on the following as the answer to their needs:

Culture is the general context and way of life. It is the behaviors and beliefs of a community of people whose history, geography, institutions, and commonalities are distinct and distinguish them to a greater or lesser degree from all other groups.

In fact, one of the first problems confronting researchers on the place of culture in the classroom is the fact that, in the vast majority of cases, the type of culture presented is the "foreign", not the "second" culture. In the case of Canadian students, however, it must certainly be the latter that is of interest. It is for this reason that the culture syllabus clearly goes the second culture route.

The consequence of the above observation means, among other things, gathering cultural facts that are likely to contribute to an understanding of the milieu where communication is

taking place and determining the minimum amount needed to facilitate communication. In this sense, we will say that

24/ The culture syllabus is an inventory of the domains constituting the minimum cultural content likely to allow for correct interpretation of the second sociocultural environment.

The correct interpretation of the environment is an essential component for the comprehension of messages between individuals. This point, taken up earlier in our discussion of the language syllabus, bears a second look. Messages are coded and decoded while taking into account a number of accompanying facts. Whether at the political, economical, esthetic, leisure, or any other level, messages take into consideration the fact that the listener belongs to the same environment and thus shares with the speaker a large amount of sociocultural (and other) knowledge which is taken for granted in the communication. In other words, since this knowledge is seen as shared by the two contributors, it is not referred to directly and each acts as if the other has what it takes to correctly interpret what is being said within the particular context.

From this description, it is easy to see that language and culture are two sides of a coin and that it is only for the sake of convenience that they are examined separately when studying communication. This separation has often led, not to a better understanding of culture and its close link with language but to a separate and often, as we have seen, secondary treatment. It thus seems essential to reiterate that

25/ Language and culture are inseparable. Culture must, therefore, constitute a full component of the second language curriculum.

In fact, the separation of culture and language for the purpose of studying them (or for other reasons) has often led to the introduction of some sort of "grande culture" or of stereotypes in language teaching materials. "La grande culture" is that of great persons, authors, monuments, events, etc. found in a particular culture. We obviously do not want to deny the existence of this dimension of French culture and its major contributions to the French reality. What must be questioned, however, is its potential for a better understanding of the French reality on the part of primary or secondary level students engaged in the learning of a second language.

At the other extreme, it is stereotypes that find their way into these materials and tend to feed each student's latent ethnocentrism. In real life, the image of the "typical" Frenchman with his beret, his bicycle, and his baguette under his arm does not stand up to scrutiny.

For second language students, it is important not to present a static view of culture. The type of culture that is immediately useful in understanding the context of various messages is what people of today say, think, and do. One needs, of course, a certain amount of general cultural knowledge but this knowledge must be part of what is useful in communicating at the present time. In fact, this approach seems the only way to keep up students' interest in cultural matters over a period of time. One can marvel for an instant over the 2,500,000 bolts used in building the Eiffel Tower but it is the way the second culture people are and the relationship of this with the student's reality that is most likely to attract the latter's attention over a period of time. This relevancy criterion should be taken into account in the treatment given to culture in the classroom.

26/ Culture that is meaningful for the students is alive, dynamic, and modern. These characteristics must be reflected in its presentation.

One of the difficulties encountered by the members of the culture task force was that their research showed culture to be a component of the Core French program everywhere. This state of affairs is not much different from the situation described earlier when the language syllabus was discussed. The same type of question must then follow: What type of culture are we talking about and how is it being taught? For many, it is obvious that the culture taught within the language course is a string of cultural facts of greater or lesser importance introduced in a static fashion, somewhat like curious objects.

Such an approach is problematic in two ways. First, it does not take long to realize that the proposed lists of cultural facts are rather (sometimes very) short. Consequently the student comes into contact with only a few small pieces of a vast mosaic without any hope of ever seeing the whole picture. Second, an approach using only cultural facts is not conducive to a presentation of a culture that is alive and dynamic. It is not wrong in itself to introduce a fair, a folk singer, etc. But these topics often create problems: "La fête de Dollard" is still present in cultural materials although historians have shown that it should not be and Claude Gauthier is rarely mentioned although he wrote many lovely songs not so long ago. In many of its most popular manifestations culture is constantly changing.

One possible solution proposed by the culture syllabus is to forego the teaching of cultural facts as items to be remembered and replace it with an approach based on the comprehension, the interpretation of the cultural fact in its own context and on the progressive establishment of links with the student's own culture. In so doing, it becomes possible to offset, at least partially, the problem caused by the size of this domain and make choices that will allow, even with limited resources, for an understanding of a given trait or set of traits of the target

culture. Ultimately, it will lead to an understanding of the effects of these traits on the student's environment.

27/ The complex, varied, and fluctuating character of cultural facts makes it imperative to replace an encyclopedic teaching of culture with one based on comprehension.

In a context of teaching/learning a language as a means of communication, the place of the sociocultural dimension in communicative competence is well established. A number of authors such as Hymes, Canale/Swain, and Moirand, to name but a few, have shown that a message interpreted solely through its linguistic components is incomplete. In situations of real communication, which are basic to the communicative approach, an acceptable level of communication includes not only linguistic competence, but also, among other things, cultural competence. It thus becomes clear that culture is an integral part not only of language, as was shown earlier, but also of any communicative-type approach. By recognizing the presence of culture in real communication we are giving it its true place in the multidimensional curriculum.

28/ Culture is omnipresent in situations of real communication which, in turn, are the basis of the communicative approach.

It is obvious that under ideal conditions the acquisition of cultural competence would involve learner exposure to the culture as it is found in the target language community. It is just as obvious, however, that this is not a realistic option for the vast majority of those enrolled in Core French programs. Should we conclude that a certain level of cultural competence is, therefore, not possible? The answer must be an emphatic "no" since it is possible for the learner, through an approach based on the understanding of selected cultural facts, to get a valid picture of the culture in the target language community and an understanding of the values culture conveys in communication.

As can be seen, cultural facts constitute the basis for observation, analysis, and study of the target culture. These same facts, coupled with parallel facts in the first culture, can lead to comparisons between cultures and, ultimately, to a variable level of integration of the second culture values with the student's experience.

As has been noted earlier, these cultural facts can be found at various levels in all real communication. One should not conclude from this that the cultural dimension of communication will become obvious just because there has been an attempt to communicate. It is important, especially where culture is becoming a full-fledged component of language

teaching/learning, to draw the student's attention to the cultural dimensions of communication and help him toward a valid interpretation of these facts and its effects on the message. But cultural facts remain the starting point for all of this.

29/ Cultural facts constitute the starting point for reflection on sociocultural reality and its validinterpretation.

To bring the student to reflect on cultural facts and adequately interpret them is to make him sensitive to francophone culture in all its diversity. It should, however, be obvious that the main reason for the inclusion of a cultural component in the teaching/learning of French as a second language cannot be the imposition of that culture on the student. Under ordinary circumstances, such an approach would be doomed from the start. The primary objective must, instead, be to sensitize the student to the cultural reality of the second language.

Making the student aware of the second culture can take many forms. One of these forms, to quote the syllabus, is becoming aware of the existence of "other". That stage involves the acquisition of knowledge about the other culture while its acceptance remains, at best, on the fringe.

It is also making the student aware that French culture is not only found in museums but that it has an existence of its own, that it is well developed, and that it can be found almost everywhere in the world.. In other words, it is giving the student the urge to find out how people live elsewhere. Without the development of this cultural curiosity, culture teaching will always remain encyclopedic at best.

It would, however, be ill-advised in the Canadian context to neglect the French-Canadian reality while introducing more "exotic" French cultures. It becomes important, therefore, to sensitize students to the French fact in Canada by pointing out the characteristics of its main cultural components without, one should add, limiting them to the political dimension.

In fact, sensitizing the student to the various French cultures helps to broaden his cultural horizons by making him open to other values and helping him to break out of his natural ethnocentrism. This gradual opening of students' minds is a task that properly belongs to the school. For a long time it was thought that the teaching of culture should be done at the higher levels of schooling. However, apart from the fact that many students do not reach that level, a survey by the culture task force indicated that culture is not even taught at these levels, or, at best, very rarely. It is important to dedicate time to culture teaching as early as the elementary grades and it is even more important from the beginning of secondary school on.

It is important to recognize that if the teaching of French as a second language is to serve a

useful purpose for our students, it will be if, at least in part, it makes them better equipped to function within Canadian bilingualism.This dimension of culture must be included in the question of sensitization as we have discussed it. Understanding bilingualism does not come about solely through learning another linguistic code. It is through cultural understanding followed by cultural acceptance that this will be accomplished. For all these reasons,

30/ The inclusion of a cultural dimension in the second language curriculum must first lead toward the sensitization of the student to the second culture.

To sensitize the student is also, as we have seen, to get him gradually involved. It is difficult, however, to get involved with something from a distance. As regards the introduction of cultural facts, one should start with French content that is in close proximity to the student before discussing the more distant French cultures. That is why the members of the culture task force suggest that the teaching of culture be centered on the following French communities:

a) local
b) region and province
c) Quebec
d) North America
e) France and other French speaking countries.

The order in which these communities appear here is significant. It corresponds to the logical progression found in a communicative student-centered approach. It is likely, in fact, that discovering the French reality in one's immediate environment will be more meaningful than learning in a book that French is the tenth most spoken language in the world. Also, such an approach ensures that the French content close to the student will not be put aside for more dominant and exotic French cultures. Finally, the approach allows the student to partake directly in cultural experiences and thus participate in the experiential dimension that the multidimensional curriculum wants to promote.

Furthermore, the culture syllabus suggests that topics of a more general nature also be considered. They are classified under "Francophonie" and comprise nursery rhymes, fables and stories, young French-speaking people of the world, languages of the world and the work place. The members of the task force are the first to point out, however, that all topics are not suited to all ages: to take an obvious example from the preceding list, nursery rhymes and the work place do not belong at the same level.

The approach proposed by the culture syllabus is not unlike a spiral where each of the content

areas periodically returns to the forefront thus becoming once again a topic for study. It is possible in this way to tailor the content to the various development levels of the students by selecting from a given topic what is deemed relevant for a given level. In this way, the unavoidable realities of official and daily bilingualism can be underlined, but always within the students' ability to understand them. These realities of bilingualism are what allow for an understanding of the current francophone reality (at the level where it is experienced rather than the conceptual level), cultural relativity, and links between language and culture. The above should have shown that

31/ An awareness of the second culture can be developed by starting from facts of the local culture and gradually going on to regional, provincial, national, and international cultures.

Sources for cultural facts are numerous and it is important to set guidelines when the time comes to choose what should be included in a culture syllabus. If, as shown earlier, it is advantageous to center the cultural fact on the student, it seems logical to think that the first source should be the francophone presence in the student's environment. This presence can be manifested in a variety of ways. First, there is the physical presence which extends from the milieu where francophones constitute the majority, to the pocket of francophones in a minority setting. This presence might be one family or even an individual. But there are also all sorts of signs of the French presence in most areas of Canada, which can be observed through a little research: French ancestry in some families, surnames, altered surnames, street names, names of bridges, buildings, etc. Finally, the French presence is also obvious on postage stamps, money, federal signs, federal advertising, labeling, etc.

This list is in no way complete. It only serves to show that it is not only possible but also easy to start from cultural facts taken from the student's environment. This illustration does not mean that, under the title of French presence, wider environments should be ignored, quite the opposite. But it seems pedagogically valid to try to establish links between the French reality and the student's own situation as early as possible.

The history of the French-speaking people also constitutes a good source of cultural content as long as care is taken to present a history that is relevant to the present francophone communities. It would not be proper to give a history course because this is not an objective of the second language course program. It can, however, be very useful for a better understanding of a francophone community, its beliefs, its ways of thinking, its behaviors, its attitudes, to be able to establish a relationship between current facts and their historical background. Or, to use the wording of the syllabus, it is necessary to supply the students with basic reference points to guide them in their understanding.

These reference points can be varied and extend from important dates in the history of the French-speaking people to their geographical environment, and include their festivals, media, literature, key figures, in short, everything that plays a part in shaping their existence.

One of the most frequent problems facing the French as a second language teacher is that of the "good" French from France and the "poor" French found in the francophone communities in North America. Yet linguistics, and more exactly sociolinguistics, has shown that the observed differences are much more a result of what it calls linguistic variation than that of a gradual deterioration of a given French dialect when compared to a given norm. Aside from the fact that the concept of norm itself is extremely difficult to define, it remains a fact that language used in significantly different environments will evolve in its own way in a myriad of details while tending to keep close ties to what could be considered as the common basis to which all users of that language refer.

The various French dialects, through their accents, vocabularies, uses, and social values thus constitute excellent paths toward understanding francophone communities. It is still surprising to find in many English-speaking parents the conviction that the French spoken in Quebec is of a much lower quality than that of France, a conviction that could stem from the infamous "joual" period in that province. There remains a lot of important work to be done at that level and it is the responsibility of the culture syllabus to supply the teachers with the required facts in that respect.

The fourth useful source of cultural facts on francophone communities is their everyday life. It is important that French culture not be introduced as exotic. In fact, one should always try to personalize the French fact by establishing links, wherever possible, with living and well-known figures. Some one hundred million people live in French everyday. Just like the student (and his parents), they are faced with problems, are happy and sad, attend to the most urgent things first, etc. These human problems not only have their own built-in interest but allow for the development of an awareness of French-speaking people and a gradual understanding of their reality.

As far as French-Canadians are concerned, their daily life includes bilingualism. From the francophone's point of view, Canadian bilingualism is first and foremost the recognition of the French fact in the country's Constitution and laws. It is obvious that this decree is not to everyone's liking and that attitudes may be aggravated by its very presence. This situation certainly constitutes a first level of action toward the understanding of this reality. The fact remains, however, that bilingualism is not only a political reality but that it has social and cultural dimensions which can be used to explain the French fact in Canada.

Finally, even if the starting point should be the local environment, one cannot conclude that

the international dimensions of French reality should be left untouched. The culture syllabus proposes that some aspect of French life as it is found in other countries be examined using, mutatis mutandis, the same type of approach as in the case of the student's immediate environment. Along those lines, the student will be introduced to certain important facts that explain the situation of the French-speaking people in the given country, their geographical environment, their regional particularities, and their daily lives. To sum up, we will say that

32/ The main sources of cultural facts are the presence of French-speaking people, their history (in so far as it helps to explain the present), their dialects, their daily life, and the international dimension of their reality.

These sources could obviously supply enough material for a complete course on culture. It would be perhaps useful, in conclusion, to recall that the content proposed by the culture syllabus is only an example of content that could be singled out in a second language multidimensional curriculum. One of the reasons that justify this particular solution is the local or at least circumscribed character of a large part of the cultural content. It follows that, if part of the cultural dimension can be dealt with at the national level, another part must always be the responsibility of local materials developers. This requirement should not be looked upon as a drawback but rather as another opportunity for individualization in second language teaching.

Chapter
5

THE GENERAL LANGUAGE EDUCATION SYLLABUS

Initial Justification

The three syllabuses introduced to this point have all dealt with a specific language and culture but it appears necessary to further strengthen the second language curriculum by giving the student opportunities to round off his general education. To that end, it would be useful to have the student acquire new knowledge on language, culture, and the society around him. This acquisition would bring about a gradual awareness of these realities and their relationship to the student, thus contributing to his global development as a person as well as a second language learner.

It is normal that the learning of a second language raises questions about language, culture, and society. It could be the responsibility of the general language education syllabus to make sure that these questions do not go unanswered.

There are three ways of looking at a general language education syllabus. The first would be a general preparatory program that would precede the second language program itself. The second could consist of lists of general observations on these topics to be handled outside the language course proper. Or, finally, a full-fledged general language education syllabus could be developed, the content of which could be drawn from linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, and sociocultural information.

There is very little research on general language education but work by Hawkins (1981)

might constitute an interesting starting point. In his view, it is essential to build bridges between mother tongue and second language teaching. This bridging would give the student ways of understanding the role of language in society and it would allow for the reduction of prejudices while creating interest in languages in general.

Hawkins' general language education has four themes each of which presents a list of topics and student activities. The first theme deals with the nature of language, the second with aspects of linguistic structure, the third with language in use, language varieties and comparisons, and the fourth with first and second language acquisition.

Drawing from sources of the type listed above and suggesting surveys with the teachers to establish a list of the main questions asked in class on such topics, Stern gives more details on the possible contents of such a syllabus by proposing a list of topics that should be addressed by the members of the general language education task force. This list is comprised of:

* Languages across the world (language map).
* The distinction between language and dialect.
* The notion of standard and variation.
* Language prejudices.
* The relationship between language and thought.
* The role of language in society.
* Bilingualism and multilingualism.
* Learning how to learn a language.
* Grammars and dictionaries.
* The origin of languages.
* The language development of children.
* Animal language.
* Other modes of communication.
* The place of the particular second language in relation to other languages.

Stern concludes with three remarks that should be taken into account in the construction of such a syllabus: 1) it is important to establish links between first and second language teaching; 2) it is of value for the student to learn how to learn a language efficiently since such knowledge can be transferred; 3) the student should be sensitized to questions of language

and society so that he can approach ethnic and linguistic diversity in North America with as little prejudice as possible.

Results of the study and conclusions

Stern's proposal to include a general language education syllabus in the multidimensional curriculum required members of the Study in general, and of this task force in particular, to examine largely unexplored sources of contribution to the teaching/learning of a second language. Hawkins (1981) and his group had considered a number of relevant questions for general language education but their aim was the creation of a specific course on the topic. So it was necessary to think matters over, this time in the context of second language teaching and as only one syllabus among several.

The general language education syllabus fits well within the multidimensional curriculum concept as it contributes to both language teaching/learning and the student's general education. On both these counts, Hawkins' work has been of great help as it showed how linguistic content could contribute to this dual educational objective. And, as we have already shown on more than one occasion, language and culture cannot really be separated. The conclusion was, therefore, that cultural content also had to be part of this syllabus. Finally, it was felt that the student's general education as well as his ability to learn a second language would be enhanced by the introduction of the strategic dimension in the syllabus. Generally speaking one can say that

33/ The general language education syllabus is an inventory of linguistic, cultural, and strategic content likely to help both with the second language learning and with the general education of the student.

The reader will already have noted that the areas of the general language education syllabus overlap, at least partly, with those of the other three syllabuses. In fact, language, culture and strategies are subjects which were discussed in the three previous chapters. It is the different emphasis put on these content areas that makes this syllabus different from the others. We will come back to this later.

To be able to participate in the general education of the student, the syllabus must propose content that will make it possible for him, first with the teacher's help, then gradually on his own, to establish relationships between his experiences as a second language learner and those as a learner in general. It is through generalization that the student will become able to effectively apply his knowledge to the resolution of various kinds of learning problems. By contributing to the gradual process of discovery of the student's abilities, the general

language education syllabus becomes a full partner in his general education and ensures an increased presence for the second language in the education process. It seems reasonable to believe that

34/ To be a part of the student's general education, second language teaching/learning must help him establish links with other aspects of his life as a student.

It follows from this statement that the general language education syllabus has a double role. On the one hand, it contributes to the broadening of the students' horizons through conscious awareness of the linguistic and cultural realities constantly facing them. On the other hand, it must help them become better learners, more specifically, better second language learners.

Broadening the student's horizons with regard to language matters seems essential in a country like Canada, which is officially bilingual and where multiculturalism is the rule, not the exception. It is a fact that the creation of an educational setting in which language and cultural plurality are acceptable should favor a growing tolerance which forms the basis of a sound judgment about this reality. It is well established that a student's attitude towards learning the second language is affected by its place in the general curriculum. For this reason, as was noted earlier, it becomes essential to develop approaches that will promote as wide an integration as possible of French as a second language with other dimensions of the student's life.

Helping the student become a better learner means giving him tools that will allow him to develop as a second language learner. This requirement implies creating conditions that will help the student to progress and to develop his autonomy through his experiences in the second language course. The autonomous learner is often aware of the strategies he uses in his learning or in his contact with his environment. It seems necessary, therefore, if we are to help the student become a better learner, to include the strategic dimension in the general language education syllabus.

35/ The general language education syllabus helps in establishing links between the language course and the student's development through activities oriented towards broadening his horizons and helping him function as a learner.

This conclusion begs the question of how to help the student gradually become able to establish the necessary connections for success in learning and for his general development. As was the case with the other syllabuses, it will be necessary to start from facts, in this case

linguistic, cultural and strategic facts. The role of this syllabus is to supply graduated lists of such facts.

It will, however, be necessary to go beyond the mere presentation of relevant facts. It is a well known fact in pedagogy that the juxtaposition of data does not necessarily lead to the establishment of connections between them. As a teacher, it is most often necessary to bring things to the attention of the learner, to guide him. It is through this same approach that the facts drawn from the general language education syllabus will be processed so as to make the student gradually realize their possible meaning for him.

This conscious awareness in the student is the clear recognition of the reality facing him. We will then say that

36/ The establishment of relationships between the language course and the student's development implies in the latter conscious awareness of a linguistic, cultural, and strategic nature.

It now seems proper to more closely examine these various types of conscious awareness to try to better understand them. The reflection on language facts that will lead to linguistic awareness involves the making of graduated lists of such facts. If, as will be obvious when examining the syllabus, many of the items in the general language education syllabus can also be found in the language syllabus (and elsewhere), it is because the same content can be looked at from various perspectives. However, the lists proposed in this syllabus are still preliminary in nature because they are not easy to establish.

Knowledge of the nature of language, at least in some of its more general aspects, can help the learner in making generalizations that can be used again in other learning contexts. Obviously, the preferred context here it that of the mother tongue. There are, or at least there should be, close links between L1 and L2. That is not to say that the learning of a second language is the same as acquisition of the mother tongue at a more advanced age. Quite the opposite is true. But languages, all languages, exhibit sets of characteristics (distinctive units, meaningful units, productivity, etc.) which, if learned in one language, can at the same time be useful in the learning of another language and contribute to the person's general education.

Furthermore language plays a very important role in people's lives where the place of written and spoken communication is certainly well established. But this role can vary from one linguistic community to another and this variation can extend to the absence of one of the two systems, the written one. However, writing can play very important roles, whether it be at the code level itself or in the transmission of knowledge, values, etc.

Finally, it is not sufficient to acquire knowledge on these topics. It is also necessary to develop one's tolerance toward differences. Presenting facts that will gradually lead toward the reduction of the student's natural ethnocentricism is undoubtedly the greatest challenge faced by this syllabus. For all these reasons we can say that

37/ Linguistic awareness is the explicit knowledge of certain aspects of the nature of language and its role in people's lives, and an openness toward this knowledge.

The general remarks made on the overlapping, more apparent than real, between the general language education syllabus and the other syllabuses also apply to the relationship between this syllabus and the culture syllabus. What is being examined by this syllabus regarding culture is the nature of culture through the selection of certain facts, not culture as context for language which was the responsibility of the culture syllabus.

From our point of view, it just as important to examine the nature of culture as that of language. Cultural awareness, just as language awareness above, goes beyond facts and their interpretation with regard to their environment to reach what we will call metalinguistic and metacultural levels.In the case of culture (and this is also valid for language, mutatis mutandis), we are not talking about recognition of the second culture but of introducing the student to the very concept of culture. It is not surprising, therefore, that some of the proposed contents appear in more than one syllabus.

To have a knowledge of culture or, in other words, to have become aware of that reality is to open oneself to the world. This knowledge can best be reached through the analysis of the role culture plays in people's lives. It is important to repeat that every effort must be made so that knowledge ultimately leads to an openness toward the other culture. And so,

38/ Cultural awareness is the explicit knowledge of certain aspects of the nature of culture and its influence on people's values, and an openness toward this knowledge.

Strategic awareness can be examined from two different angles. First, it is the mastery of the structures of knowledge. It is then necessary to gradually bring the learner toward a clear representation of these structures or, in other words, to have a clear picture of how things work. It will thus be important that, within his capabilities and the time available, the student comes to understand how language and culture work so that he becomes better equipped to integrate this new knowledge into his learning.

The second dimension of strategic awareness is the gradual mastery by the student of his learning activities. This mastery implies recognition and practice of the learning strategies.

The field of second language teaching/learning is becoming more aware of the role that strategies can play in the success of a learning activity. As indicated in the text of the syllabus, strategies must have a certain number of characteristics to be recognized as such. They must 1) constitute specific actions (or techniques), 2) be oriented toward problems of acquisition, storage, recall, or use of linguistic data, 3) directly or indirectly contribute to learning, 4) be used knowingly (even though they may become automatic later on), and, 5) be subject to changes, modifications, rejection or replacement.

The development of strategic awareness fits nicely within the current belief that an efficient learner is one who is first given help and then becomes able himself to analyze his own actions and their results. This awareness seems to have its place in the general language education syllabus.

39/ Strategic awareness is the gradual mastery of the structures of knowledge and the control of learning activities.

Obviously, the various types of awareness just discussed include short teacher presentations, student observations, various types of discussions, and explanations of conclusions. To do this properly, it is essential to have a certain level of mastery of the necessary language. This requirement does not mean, however, that it will be impossible to use general language education content before the end of the secondary level. It all depends on the type of activity being proposed to the students. It can be as valuable, in fact, at a given level to compare sounds, accents, pictures, etc. and to pass judgment by using just the two words "semblable/différent" as it is to think aloud about a topic at another level. It is a question of how the data are treated.

Having said this, we want general language education activities to be such that they ensure the correct use of French in the classroom and it is important that their level be within reach of the student. Barring this, a short ad hoc linguistic preparation would be necessary.

40/ Classroom activities leading to the various types of awareness presuppose familiarization with the language they contain.

It now remains for us to examine the possible sources of content that the general language education syllabus could use to reach its objectives. As far as linguistic awareness is concerned, the content will be drawn from general characteristics of language seen as a source of facts. There are five of them. The first one is language productivity. The idea here is to find language facts that will illustrate how a linguistic system is able to produce

indefinitely varied linguistic utterances from a relatively small number of minimally distinctive and meaningful units. It would make sense here to establish comparisons with the student's own language system.

The second characteristic is language creativity. The first thing that comes to mind in this respect is the system that allows for the creation of new words but one must also think of metaphors, similes, alliterations, assonances and rhymes in nursery rhymes, onomatopoeiae, etc.

A third source is the both stable and changing character of language. Stability is necessary if members of a linguistic community are to continue understanding one another. On the other hand, the capacity to change, to adapt to new realities in a given environment (scientific evolution, new concepts, etc.) is also essential.

The fact that language is also socially marked is an important source of reflection as well. Children can recognize this trait very early: their parents do not know or do not use words that are in fashion, adult discourse is old hat, older people have difficulty in adapting to the metric system, etc. They can also recognize differences, which are signs of belonging to a group, between the language of boys and girls. They also know that there are topics that can be broached, others not in a given context, etc.

Finally, as has been pointed out in the discussion on the language syllabus, it is important that the student comes to realize that language is form and message at the same time and that weaknesses in one or the other of these components can seriously disturb communication.

There seems to be an ample supply of raw material from which to draw linguistic facts that will lead to a more global perception of language, seen both as a system and as a means of communication. Such facts, if they are well integrated in teaching, should lead to a good understanding of the organization of language.

41/ The main sources of facts likely to promote the development of linguistic awareness are phenomena linked to language productivity, language creativity, language stability and change, social variation, and form/message dichotomy.

Just as linguistic awareness leads to transferable and reusable understanding of language, the same applies to cultural awareness. Here again, six general characteristics can serve as sources of fact.

First, culture is dynamic. In fact, outward signs of culture can be found everywhere. The

student should be brought to reflect on the meaning of everyday gestures and instinctive attitudes. Habits and customs, values, beliefs, and social norms should be found under this heading.

As was the case for language, culture is also stable and changing at the same time. Stability is what maintains cultural links between the members of a community: socializing techniques, religious or popular beliefs, habits, etc. But social conditions have a tendency to change, sometimes quickly, and this can result in important changes in the way people live: ways to earn a living, to dress, esthetic values, etc. It is important for the student to have his own ideas on these realities if he is to understand their meaning both for the target culture and their effects on him.

Culture diversity also supplies a number of facts that are likely to lead the student toward a better understanding of his environment. Among those are institutions, artistic expression, rites, etc.

Codes used in various cultures can differ considerably, sometimes to the point of seriously disturbing communication. For instance, where the owl is a wisdom symbol in some cultures, in others it is a precursor of death; the nodding of the head that means yes here means no somewhere else; the notion of psychological space varies considerably among cultures; and so on.

Culture is transmitted through a number of means. The first one, of course, is the family, the original source of socialization. But there are also activities of all kinds, media, etc. These facts tend to focus attention on the "transmitter", his efficiency, his effects on his environment, etc.

Finally, success at the cultural level can really only be achieved through the acquisition of a certain cultural flexibility. It is not a question of imposing a culture on the student; what is suggested is to lead the student, with his own identity, to be at ease with manifestations of the other culture.

Faced with this variety of resources, and in the same spirit as with linguistic awareness, we will say that

42/ The main sources of facts likely to promote the development of cultural awareness are phenomena linked to culture dynamism, stability and change, diversity, codes, and modes of transmission as well as success in the use of culture.

As for strategic awareness, it relies, as we previously noted, on the gradual mastery of knowledge and know-how. Mastery of knowledge is achieved through explanation that can

come about with the help of "objectivation". We will come back to this in the next chapter.

Mastery of know-how implies knowledge of the strategies and their use. Three types of strategies are involved. First, learning strategies proper that can be divided into cognitive and metacognitive strategies.

Cognitive strategies are those used for problem solving or for learning. They cause direct analysis, transformation or synthesis of the content to be learned. Thus, it can be said that clarification/ verification is a cognitive learning strategy. To ask others for information constitutes a way to complete learning. Inference belongs to the same list. Hypothesizing is establishing relationships between things. A third strategy will be reasoning. A fourth, practice (in that it contributes to storage of data). Memorization is also part of the same category as is monitoring, which is a kind of systematic verification of one's production.

As for metacognitive strategies, they include self-direction, directed or selective attention, delayed production, etc.

Communication strategies are those used to repair communication or to try to stay in the communicative process. This definition includes both strategies of production and reception. Productive strategies include the use of first and second language knowledge, the explicit request for help, the use of the non-verbal code, and the conscious reduction of the communication intention. Receptive strategies include the use of cognates, of verbal and non-verbal questioning, memorization of ritualized sentence, and attempts to repair communication.

Finally, social strategies include voluntary participation in francophone activities,joining francophone groups, development of social behavior mechanisms in situations where the target language is the only one used, and the establishment of a close relationship with one or two French-speaking persons. We will then say that

43/ The main sources of facts likely to promote the development of strategic awareness are reflection on the gradual mastery of knowledge and know-how and the strategies linked to the acquisition of this mastery.

The general language education syllabus examines new directions in second language teaching/learning and its contents have not often been used in the manner it suggests. In fact, it is reasonable to believe that much of its content remains to be determined. In this sense, this is only a first version of this syllabus and only experimentation will provide us with more complete, better structured, better graduated, and more effective lists.

As far as the possible contribution of general language education to the multidimensional curriculum is concerned, research and consultation have convinced us of its potential and it is not far-fetched to believe that it could have a very important contribution to make to the field of second language teaching/learning in a not-too-distant future.

Chapter

6

INTEGRATIVE PEDAGOGY

The preceding pages have been taken up with the explanation and justification of contents coming from various sources. However, since certain variables cannot easily be changed, that of the time available, for instance, it would not be feasible to simply put all of these contents side by side in a considerably larger second language program. We must now examine the possibilities that are available to the program or materials developer to reduce or, even better, to integrate these large chunks of content into a coherent and operational unit. Stern (1983) had already recognized the importance of this when he wrote, concerning the integration of the four syllabuses, that it was "a key issue for the future development of the language curriculum [even if] as a matter of economy and division of labour, it [was] advisable to tackle the development of the syllabuses separately." The latter part having been completed, we must now turn our attention to the concept of integration and its value for the Study.

In his document proposing the Study, Stern (1983) suggested five ways that could bring about integration of the syllabuses. Since these were often used in our reflection on the subject, it seems useful to examine them at this time before going further ahead.

Recognize the complementary nature of the syllabuses

For Stern, the four syllabuses were to be essentially complementary and would enrich one another. And as we have mentioned more than once and as can be seen from just a cursory examination of the syllabuses, there are no hard-and-fast boundaries between them. This observation should not be surprising. If each of them looks at language in a different perspective, in the end it is still language that is being treated. That fact was made very clear during the development of the syllabuses when the researchers were constantly faced with the problem of determining where a number of components really belonged. In fact, a number of discussions had to take place to try and determine in a precise and objective way the boundaries between, for example, culture and cultural awareness, language and metalinguistic knowledge, experience and strategy, and so on. So much so, that in the end it was decided not to try to refine the criteria too much since these uncertainties tended to give the curriculum developers a handle on the integration process. And we should also consider that since the diversity of the syllabuses will likely contribute to classroom variety and to teacher and student stimulation, there might be value in a multidimensional curriculum in which the components are complementary.

Build bridges from syllabus to syllabus

In Stern's mind, it was more economical to tackle the development of the syllabuses separately since everyone could then work in his own environment and at his own rhythm. To do this properly, each developer had to constantly bear in mind the fact that three other syllabuses were developed at the same time and refer to them when necessary. The other developers had to be advised of any references to lessen the risk of compartmentalization inherent in this approach. In fact, this procedure was essentially a systematization of what we have just discussed regarding the permeability of the syllabus boundaries. There are many instances of these references between syllabuses but it must be acknowledged that this aspect of the Study proved more difficult than anticipated because of the conditions under which the research took place. The various syllabus groups found themselves rather isolated because of lack of time and resources. Experience showed, however, that under reasonable conditions the results foreseen by Stern were possible and would truly constitute a basis for possible integration.

Develop and use teaching materials which cut across the syllabus divisions

Stern believed it was possible for materials to focus on more than one dimension at the same time. Here is one of his examples:

> One module *Devant le micro* presents interviews with French Canadian teen agers talking about their lives, their families, and their own personal futures. Such a module can clearly be used as an example of a-way-of-life activity in the *cultural syllabus*. It has obviously a *language* interest because it consists of recordings of spontaneous, unrehearsed talk, and provides training in listen ing comprehension. This module can also be regarded as relevant to the com municative syllabus (communicative activities). It prepares the students mentally and vicariously for exchange visits.

This perception of integration through teaching materials leads one to believe that such materials could be considered "integrated" if components from various sources could be found in them. Although this identification seems the obvious first step, it does not appear to be sufficient. Such a view of materials runs the risk of the mere juxtaposition of the various components, which is a far cry from their integration. If juxtaposition is exactly what Stern, through the integration process, wanted to avoid, it seems necessary to go farther and ensure intrinsic links between the components. Coming back to two of the components from the example above, there is no obvious link between "a way-of-life activity" (culture) and "spontaneous, unrehearsed talk" (language). A very close one could be made, however, between "spontaneous, unrehearsed talk" (language) and "the various ways people speak" (culture). It will, therefore, be important to go beyond the level of labels and establish true relationships between components of a given unit. We will return to this later.

Start from one syllabus and work towards the others

To illustrate his point of view, Stern gives the example of a curriculum that has been in use in England in the past few years and that was developed from the concept of mastery levels. In this case, the language syllabus establishes lists of structures and functions (among other things) deemed necessary to reach each of the target mastery levels. Then, for each of the "language" items on the list, it becomes the responsibility of the other syllabuses to make up a list of sociocultural, and/or communicative, and/or general language education topics related to them. It should also be noted that, in Stern's view, it is also quite possible to start from each of the other three syllabuses. The results of the Study tend to indicate that our integration efforts should head in this direction. We will return to this later, at which time we will show that it is entirely possible to use any of the syllabuses as a starting point for integration.

Place the four syllabuses within an integrated model of a foreign language curriculum.

Using both Bloom's taxonomy and curriculum specifications developed by Valette (1971), Stern gives as an example the model found in the following figure:

CONTENT	OBJECTIVES		MAIN STRATEGIES		
	Proficiency	**Knowledge**	**Affect**	**Transfer**	
Language Syllabus	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Analytical: Study and Practical
Culture Syllabus	Suggested Minor Emphasis	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Analytical: Study (knowledge about second culture)
Communicative Activities Syll.	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Communicative Activities (Experiential)
General Language Education Syll.	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested MAJOR Emphasis	Comparative (Crosslingual/ Crosscultural)

Fig. 1. A Foreign Language Curriculum Model

It contains the four syllabuses' contents, learning objectives formulated according to Bloom's terminology, and the main teaching strategies involved. This figure also shows in detail the relative importance of the various objectives as they relate to the contents of the four syllabuses. Finally, one can observe the scope of the proposed objectives that go from those directly related to language learning (proficiency) to those whose links with learning might not be so obvious (transfer) but whose contribution is probably as important. The results of the Study tend to show that these objectives and contents are still valid.

To this, Stern adds what he considers the predominant strategies derived from second language teaching discussions in recent years. He presents these strategies as follows:

analytical <----------> non-analytical

The language, culture, and general language education syllabuses are mostly analytical while the communicative/experiential syllabus is mostly non-analytical.

explicit < ----------> implicit

General language education is highly explicit. As for the other three syllabuses, their degree of explicitness will vary according to the maturity level of the students.

intralingual crosslingual

< ---------->

intracultural crosscultural

This division marks the distinction between non-comparative approaches (the direct method, for instance) and comparative ones (translation, for instance). The communicative/experiential syllabus will probably be non-comparative, general language education essentially comparative, and the other two will tend to use both strategies according to various stages of instruction.

The examples selected by Stern were only that, and it is not overly surprising that the exact place of each of the syllabuses on the continuum indicated by the arrows is not always at the point of the arrow. It is still interesting, however, to compare this initial position with that taken at the end of the Study. But what remains clear here is that, from the start, Stern had established parameters that were used as guidelines all through the Study and we have been able to observe how well they fared under close and detailed scrutiny. It is now time to examine what will constitute the main elements of integration.

Results of the study and conclusions

The first element that we wanted to look at was the place of the multidimensional curriculum with reference to current curricular productions. A review of recent writings and productions in the area of curriculum development showed three main directions. The first one (and the oldest) is the content oriented curriculum. A curriculum where grammatical, lexical, and other types of items are detailed would belong to this category. In reaction to this type of curriculum, which has been in existence for centuries, two other types of curriculum have recently appeared. First, a task-based curriculum formulated in terms of behavioral

objectives. The ability to make a deposit in a bank is an example of a task that could be found in this type of curriculum. More recently, a process-oriented curriculum has been suggested. With such an approach, the emphasis is put on how to teach and how the learner acts while learning.

It is not appropriate at this time to report in detail our research on these three curriculum concepts. It will suffice at this time to note that absolute truth is not found in any of them and that the current tendency is to combine elements of the three solutions. It is logical to believe that a complete curriculum will be made up of detailed contents, behavioral objectives, and processes or, in other words, ways of teaching/ learning them. By adopting such a solution we try to avail ourselves of the best each type has to offer.

The multidimensional curriculum contains detailed contents, processes, and behavioral objectives. The latter are not part of the conclusions of the Study for reasons that will be given later on: they must, however, be part of any possible application. In the light of what has just been discussed, the multidimensional curriculum is a good application of current beliefs in this area.

How language is viewed has a direct influence on the language curriculum. When, as was the case for many years, it was believed that language was made up of separate pieces that could be learned as such and then put together to meet a communicative need, it was normal to have a curriculum whose main objective was the establishment of lists of these separate pieces and of ways to teach them. This view of language, although still endorsed in some areas and certainly still present in current curricula, is now losing ground as it is unable to contribute significantly to recent research which highlights the global and functional nature of language. Consequently, we will say within our frame of reference that

44/ Considered not as a code but as the main vehicle for communication, language is a global and functional entity, the integrity of which must be respected.

This governing principle, although it will have a certain number of consequences for teaching, does not in any way imply that teaching must be global and non-analytical to the exclusion of all other approaches (we will return to this in a later section on this subject). What is really meant here is that a multidimensional curriculum will take into account the global character of language and not consider it as a set of discrete elements. In other words, while it seems reasonable to develop various types of syllabuses, the final product should tend to respect the functional dimension of language.

We indicated earlier that the numerous relationships that could be established between the content of the various syllabuses led us to believe that the integration was possible. In fact,

it would be tempting to bring such elements together and have the students look at them from their various angles. The weakness of this approach is the risk of breaking up language into small pieces and, in the end, having students concentrate on one or just a few language elements.

The global and functional nature of language will be best served by the presentation of the normal diversity of language in teaching units whose content will come from various syllabuses. Integration of content proposed by the syllabuses would seem to be best accomplished through the teaching process and, more to the point, through the development of teaching units. These teaching units should be developed in a way that makes it possible to select from them target teaching contents at various moments of the program and in various contexts. We can then say that

45/ It is through integration of content, proposed by the various syllabuses, into coherent teaching units that the integrity of language will be best respected.

From the learner's point of view, respecting the integrity of language means that the student should be offered opportunities to create his own experiences in the second language, work on content that is relevant to him, and use his own learning strategies.

For the student, creating experiences in the second language is learning by practical application that another language can be used to communicate things of a personal nature and, at the same time, contribute to one's own general education. Language is a living thing and it is unreasonable to believe that it can be taught from books and out of context. Linguistic, social, strategic, and communicative abilities must, on the one hand, be developed as a whole and do not, as we have seen, lend themselves to piecemeal treatment. On the other hand, they can only be acquired through situational practice. In other words, it seems essential to unite student and language in a communicative whole rather than try to teach someone communication. This concept means, for example, that language learning must be closely related to the student to the point of becoming part of his life experience. In so doing, we ensure that the second language is used to express life experiences and to develop the student's general knowledge.

Furthermore, by having the student live personal experiences in the second language, we make certain that he will be given opportunities to communicate which are meaningful to him. The time has passed when language use was reduced to placing a mythical John in just as imaginary a restaurant (or theater, or office, or ...). In one's mother tongue, all communication has an objective directly related to the speaker. He wants to convince, oppose, narrate, express his feelings, etc. It should not be different in the second language

since we are still talking about communication and since real communication cannot be trivial. We wholeheartedly concur with Busching and Lundsteen when they state that "... trivial learning does not become worthwhile just because it is joined with other trivial learning." This observation has definite implications for the integration of the syllabuses.

With reference to the above, we must realize that the learner should always be given the opportunity to use learning strategies that work for him. It would not be wise, therefore, to limit oneself to a monolithic "good for everyone" approach, experience having shown the limits of such a decision. As a learner, the student imposes certain restrictions on the integration of content in the multidimensional curriculum. We can thus say that

46/ Syllabus integration must provide the student with the opportunity to live second language experiences relevant to him while allowing him to develop his own learning strategies.

Introducing the student to language by having him live experiences in his second language is a pedagogical choice that is motivated both by our view of language and by the learning process that we will be advocating.

Language, as has been said often, is a means of communication and in our presentation of the language syllabus we discussed the pedagogical implications of this definition. There is no reason to discuss this aspect further but we should mention in passing that the necessity of putting the student in natural communicative situations comes from this concept.

In so doing, we are also making decisions about the teaching strategies that will be used to help the student in his learning process. The two dimensions are, therefore, closely linked and we can say that

47/ The pedagogical approach must be based on the view one has of the subject to be taught and the learning process used by the learner to master it.

Once the subject to be taught has been mastered, the learner will have become what could be called a competent user of the language. This concept of competent user of the language comes from the language syllabus and has the characteristics that one would expect from that syllabus. These same characteristics come from the notion of communicative competence developed by Hymes, Canale and Swain, and others, a notion that is also well known. It is, therefore, not necessary to go into detail on this, except as a reminder, and to introduce this aspect of language learning in our conclusions. It is sufficient to recall that

48/ The competent user of the language must have grammatical, discursive, sociocultural, and strategic knowledge but above all he must be able to use this knowledge in authentic communicative situations.

And so, it is in the general context of authentic communication that language teaching/learning must be based. If it is to work, the integration process must bring together similar experiences so that several types of content can be learned at the same time. For the members of the Study, the experiential approach, as developed in the communicative/experiential syllabus, represents the unifying pedagogical principle.

The experiential approach, contrasted by Stern with the analytical approach, that he reserves mostly for the linguistic code, sees language as a means to an end, not as an end in itself. The learner's attention and effort are then solely centered on the task, on the message. Linguistic correctness is not an immediate concern for the student (or for the teacher).

It is important to recognize that it is only through a pedagogical approach of this type that the introduction of communicative situations in class has a chance to allow students to acquire communicative strategies. It should be obvious that reducing a situation or a document to some of its components makes that situation, that document useless as a source in learning to communicate. This reduction does not mean that the student will not learn anything else, only that he will not learn to communicate. And since we have established that the ability to communicate can only be developed in actual situations, it follows that

49/ Because it constitutes a way of introducing language in situations of authentic communication that is applicable in the classroom, the experiential approach must be seen as the basis for teaching the integrated multidimensional curriculum.

It will be remembered that the communicative/experiential syllabus presented language experience as a source of learning how to communicate in the second language. This mode of presentation could lead to the belief that it is sufficient to put the learner in any communicative situation for the process to get started. It should be pointed out, however, that in the presentation of the communicative/experiential syllabus, it was clearly shown that such could not be the case since, on the one hand, all situations might not prove communicative for a given student and, on the other, it was necessary to ensure the presence of a formative dimension in the student's language experiences. And so borrowing a term from general pedagogy, we will say that

50/ The experience of using language for purposes of communication is gained through educational projects.

These educational projects have certain characteristics. First, they are units of work with clearly defined teaching/learning objectives. These units can translate into student involvement for periods of varying length that can go from three to four days, to possibly five or six weeks.

Among the objectives of the work unit, one will find exposure to and active participation through personal involvement in a language experience, reflection on learning, establishment of corrective measures as needed, and realization of a concrete product.

In other words, language learning must follow a path that allows the student to live an experience that will turn out a concrete product that can be referred to when evaluating the strong and weak points of the teaching unit. In this way, student contribution is real in every step of the learning process. To sum up we will say that

51/ The educational project is a unit of work of variable length which involves both reflection and constructive action with regard to learning and which turns out a concrete product.

We have already indicated that the language experience should come from the student's fields of experience and that the latter are mostly found in the communicative/experiential syllabus. This indication does not necessarily means that fields of experience cannot proceed from the other syllabuses. It would be quite normal, for instance, to consider a component from the culture syllabus as a field of experience and build an integrated teaching unit based on that component. The basic pedagogical treatment of this cultural element would then become experiential. That would also hold true for components from the general language education syllabus. This diversity of potential sources is due to the fact that the notion of language experience is always pedagogically interpreted. It is, therefore, normal to find language experience whenever the proposed situation facilitates a normal interaction between the student and his environment.

We will thus say that

52/ The main sources of the educational project are the student's various fields of experience. Such fields are listed in the communicative/experiential syllabus but can also come from the culture and the general language education syllabuses.

Modern pedagogy justly places the student at the very center of learning. This curriculum

has exactly the same objective and looks at the student both as a person and as a learner.

As a person, the student has characteristics that will have to be taken into account in the integration process. These characteristics can mostly he found at the developmental level.

The student's level of cognitive, affective, and social development is mostly linked to age and experience. Research, as well as everyday observation, clearly shows that a student from the grades 4-6 range does not reason the same way as one from the 7-9 group and even less than one from the 10-12 group. In fact, the student's level of cognitive development is very much related to his capacity to extend his environment beyond his own person. Billows (1984) proposes a model of an expanding environment using four concentric circles whose common center would be the learner (Figure 2).

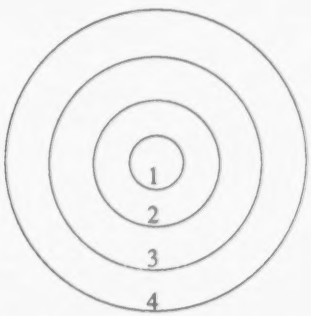


Figure 2: The Expanding Environment of the Learner (Billows)

In this illustration, circle 1, the one closest to the absolute center where the child can be found, represents what he can see, hear, and touch directly. Generally speaking these elements coincide with his immediate environment and the language he is able to use must closely parallel action. Circle 2 represents what the child knows from his own experience, his daily life, what he has directly seen or heard (at home or in his neighborhood) but that he cannot see or hear at that very moment. This knowledge can be activated by the use of language associated with a situation developed in the classroom. Circle 3 represents what the student has not yet directly experienced but that he can imagine with effort using pictures, charts, etc. As for circle 4, it represents what goes through the student's mind through spoken or written language alone without help from audio-visual props.

By using this representation, it is possible to visualize where the three groups of students

targeted by the Study would stand. Thus, students from grades 4-6 would be mostly described by circles 1 and 2 with rare incursions into circle 3. As for students in grades 7-9, they are more experienced with the second language and can operate in circles 2 and 3 with a few points in circle 4. Finally, the 10-12 group can easily reach the circle 4 level which should be the ultimate level aimed at in that respect.

This division into four levels of cognitive development will obviously have some effect on the various curriculum content types which, as noted earlier, must be part of the multidimensional curriculum in varying proportions. Let us quickly review each of the three target groups in that respect.

In the 4-6 group, the student has little or no experience with the second language. He probably does not have linguistic or cultural awareness in the second language either. He knows how to read and write in his first language but he still needs to develop this ability. He has a certain number of personal interests. Since he is mostly operating within circles 1 and 2, he is likely to be interested in himself, his family, his friends, his house, his daily routines, playtime and holidays, sports, shows, music, pocket money, and, generally speaking, by any activity presenting a challenge but which can be dealt with using a relatively elementary language level. As far as content is concerned, he is developing his ability to use language, he can use elementary structures and vocabulary in activities at his own level and he is developing a certain level of confidence in his ability to use his second language in such instances. He is learning to interact within a limited number of functions. At the process level, he is developing his memory as well as his communication strategies and he is also developing group-work strategies together with social strategies related to group learning. He is learning to establish links between his own experiences and the world around him. As for objectives, the emphasis is mostly on communication with a few cultural, linguistic, cultural awareness, and linguistic awareness objectives added.

As far as the grade 7-9 student is concerned, he is mostly functioning at levels 2 and 3. He has developed a certain number of personal interests and learning strategies in other subjects. He is interested in his family, his home, music, teenage literature, some social phenomena, etc. At the content level, he is further developing his linguistic resources (structure, vocabulary, grammar) and is adding to the number of functions where he can be efficient in his second language. He is developing one or two language registers and has begun to write in the second language. At the process level he is developing strategies of the "learning how to learn" variety and applying them to second language learning; he is beginning to acquire discourse strategies (cohesion, logical development), etc. He is learning to function when with others and to establish the type of relationship between his own experiences and his new

learning that could bring about changes in him. As for objectives, all areas (language, culture, general language education, and experience) are of interest.

The grade 10-12 student could be characterized as follows. He is mostly operating at levels 3 and 4 and is interested in topics stemming from them: comparisons between francophone cultures and his own, the work world, his future profession, current events, celebrities, second language literature, etc. As far as content is concerned, he is adding to his knowledge of structure, vocabulary, and grammar, he is expanding his registers, he is adding to the styles in which he can write, and he is developing his speaking ability. As for processes, he is developing specific skills in comprehension and expression in both the spoken and written modes, he is applying cognitive strategies to his second language learning endeavors, he is refining his ability to function socially, etc. As for objectives, they once again cover all areas noted for the previous groups.

If the student's cognitive development has extensive ramifications for everything that is related to his learning, his social and affective development should not be neglected. In fact, success in the kind of work implied by a multidimensional curriculum (group work, a certain level of reliance on others, and acceptance of the contributions of others) is closely related to the social and affective maturity level. It will not be easy for a teenager , still very egocentric, to agree to play the game unless these two areas have been taken into account. This situation also applies to the comparison of other cultures to his own, and so on. With this very important aspect of the student in mind we will say that

53/ The selection of fields of experience must take into account the student's cognitive, affective, and social maturity level.

The decision to use experience as the basis for integration is not without its effects on teaching. Two main questions are raised: the relative allotment of content and the preferred means of presentation. As far as we are concerned, proportions should vary according to grade. This decision is due partly to the result of our earlier discussions on the student's maturity level and, also, to the need for variety in the curriculum as a whole. At the beginning of second language studies, it is clear that the most pressing needs are at the communicative/ experiential and linguistic levels. On the other hand, the level of cognitive development does not allow for a massive introduction of general language education content which will increase proportionately with the student's evolution. The same situation applies, *mutatis mutandis*, to the content of the culture syllabus which must be gradually introduced until, at the 10-12 grade level, relatively lengthy presentations can be made once the ability to make comparisons and accept what is different has been developed. Here again, particular

circumstances in a given environment can have an effect on the various content proportions at any of the levels and it is the program developers who will be best qualified to decide on these proportions.

It follows from this first set of arguments that there will not normally be a single curriculum for all levels. The particular circumstances of the learners, of teaching and content, vary too much to permit such a rigid approach. A single curriculum also does not answer the need for varied contexts from the perspective of content as well as methodology.

54/ In the allotment of content, the personal and pedagogical imperatives underlining each of the three target levels will be taken into account.

One last constraint in the selection of a field of experience is its potential for integration. This indication means that a selected field must normally be able to accommodate content from other syllabuses in order to contribute to an efficient teaching/learning process. Accommodating content normally implies that syllabus content added to the initial field will not be perceived as an appendage (that might possibly be dropped) but as an integral part of the activity. In this way, the student will be as motivated in working on, for instance, general language education as on the rest of the material since this particular content will be well integrated into the whole. The integration of all targeted content in a given field of experience results in justifying its presence in the language experience and in making its learning both natural and justified. We will, therefore, say that

55/ Selected fields of experience must be open to the integration of content from all other syllabuses. This integration has the effect of validating this content.

Application of the experiential approach to fields of experience normally involves three main phases. First, it is essential to prepare the student for the experience he is going live. Launching a student into an experience unprepared is a sure cause of failure. This preparation (apart from the linguistic preparation that will be discussed later on) consists mostly of giving the context of the experience. The teacher will use this opportunity to indicate what will be done and to elicit from the student what he knows, thinks, and/or imagines about the proposed activity. Anticipation is generally the means used to prepare for an activity

Once preparation has been completed, it is then time to go on to the activity proper. A complex activity is likely to be made up of sub-activities. It is necessary to treat each as if it were a single activity; that is, have a sufficient preparation phase before proceeding with the experience proper. In all cases, the teaching objective will be non-analytical and

message-centered. This outlook does not preclude the teaching of discrete points but they must be directly related to the experience and be essential to its success.

Finally, one should plan a teaching sequence that will be used to reflect on the experience. As was indicated in the discussion on the syllabuses, there must always be a general education objective. This general development, together with the expected learning resulting from the activity, are dependent in good part upon the student's reflection on what he has accomplished. From the standpoint of the student-centered approach which we have adopted, it is also useful to give the student opportunities to evaluate his experiences, thus supplying the teacher with useful information. For these reasons we will say that

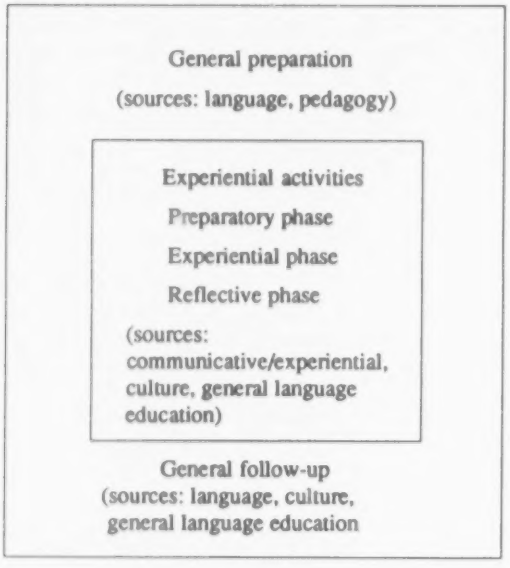
56/ The recommended approach for experiential learning includes three phase: a preparatory phase, an experiential phase, and a reflective phase.

The three steps of the language experience are linked, as indicated, to the experience itself. The experiential approach is global in nature. However, the student needs not only knowledge resulting from experience but also linguistic knowledge to effectively communicate with others. As indicated in the discussion on the language syllabus, accepting the primacy of message over form does not imply that a message does not need form or that the form is always known. So we will say that

57/ If the experiential approach forms the basis of the pedagogy of the multidimensional curriculum, it is not sufficient to ensure on its own an acceptable mastery of language.

In that sense, it seems essential to plan for strategic moments where knowledge will be at the forefront; that is, where the student will be given opportunities specifically to acquire it, reflect on it, and introduce it into his linguistic behavior. For these reasons, we will want to have each set of experiential activities preceded by a language phase that will include, among other content, a major lexical component as preparation for the various tasks faced by the student. One might also want some pedagogical preparation or, in other words, some familiarization with the type of exercises that will be used during the experience.

Once activities related to the experience have been completed, it will be necessary to plan for detailed follow-up on the whole experience. In this follow-up, it would be normal to work in more depth on designated language, culture, and general language education concepts introduced during the activity stage. The purpose would be either to consolidate or to expand the concepts. The following figure illustrates this approach:



We will say, therefore, that

58/ The use of this approach involves sufficient language preparation and a follow-up that will allow for the consolidation and expansion of the target language content that arises during the student's experience.

The preparation and general follow-up are aimed at making the student able to master the form of the message as well as the other content involved. Mastery of the language form and of culture and general language education content clearly imply the acquisition of knowledge and, consequently, the opportunity to reflect on this new knowledge.

During the discussion on the language syllabus we had the opportunity to introduce an approach that favors this type of learning, namely the analytical approach. We were able to

show at that time how this approach was adapted to the learning of the formal part of language through its emphasis on linguistic form and, more generally speaking, on observing how language is organized. Thus we will say that

59/ The correct use of language implies knowledge that can be acquired through an analytical approach which then allows for recognition of the components of language behavior.

However, this conclusion does not mean that language, culture, and general language education items should be isolated and taught as discrete points. As indicated when discussing language, the teaching of language behavior items must be done in context if they are to be generalized in real communication. Contextualization of the components also has the advantage of clearly showing the student the relevance of what he is asked to learn in the more general framework of communication. Using an analytical approach is using the analytical capabilities of the learner (Wilkins 1976).

Since an analytical approach includes analysis, reflection, and comparison, we will state once more, this time relating it specifically to pedagogy, that

60/ Recognition of the components of language behavior implies that the analysis, reflection, and comparison be made in context and justified by this context.

It might be a good idea to to examine for a moment the foundations of this analytical approach to try to better understand what it wants to do and how it expects to do it. To do this, we will refer to work in cognitive psychology as we did in our discussion of the language syllabus.

For cognitive psychology, acquisition of language skills has two components. The first one is made up of declarative knowledge such as the lexicon and syntactic rules. This knowledge must be stored in the learner's memory to become available as needed. The second component is the operations that must be mastered to be able to use the stored knowledge.

What is interesting in this model is that it explains the relationship that must exist between knowledge and its efficient use in linguistic communication situations. There is, in fact, a high probability that the way knowledge is organized in the memory could have an influence on its availability come production time. For example, it seems that knowledge acquired globally without ensuing analysis of the components cannot be easily transferred to other contexts (Bialystok 1985). From this, we can easily see the influence such a model can have on teaching (and on research). We will repeat, therefore, that

61/ The analytical approach pertains to a cognitive model of language learning and implies a gradual acquisition of linguistic knowledge and the development of the ability to use it.

We already have an idea as to the sequence suggested by this cognitive model. First, there will be a cognitive step where the learner will be led toward observing, discovering a given language behavior fact and storing it in his memory. Obviously, we will have made certain that the fact is not trivial and that there is a chance it will contribute to the improvement of the learner's linguistic knowledge. We are, at this point, talking about conscious knowledge.

The following step will be one in which the learner establishes a link between the knowledge he already has and the new linguistic input to try to integrate the latter into his previous representation of how that portion of language worked. During this phase, it will be important to give the learner a variety of opportunities to use his new knowledge in all kinds of contexts. This process is the associative step.

Finally, the third stage will be that of the automatic (or quasi-automatic) operations, one in which knowledge is easily used in real communication.

This model, it will be noted, tries to explain the acquisition of the skill of using this knowledge in language behavior situations. For this reason, it will also apply to knowledge coming from the other syllabuses inasmuch as they participate in the success of communication. In short, we will say that

62/ The preferred approach of the cognitive model includes a cognitive phase (conscious knowledge), an associative phase, and a (quasi-)automatic operations phase. This approach holds for all the language syllabus content as well as for that from the other three syllabuses when acquisition of knowledge is involved.

The second step above deserves closer attention since it clearly shows the necessity of abundant practice with language components in communicative situations.

Earlier approaches based almost entirely on a certain kind of practice produced results which fell far short of expectations. This observation gradually led to the conclusion that practice was not really productive and that we might as well forget it and return to knowledge. It was not, however, practice in itself that was at fault but rather the kind of practice proposed. As we have seen, the type of practice suggested here is one that will allow for the gradual acquisition of the necessary operational abilities in a given situation, in a given context. The

language teaching field must now ponder this suggestion to propose solutions that are in agreement with these premises.

In our view, this practice implies the reinvestment of knowledge in new and progressively more complex communicative contexts. One could, for instance, take into account the distinction in difficulty between planned and spontaneous discourse, as noted by Ellis (1984), to ensure a certain progression in the level of difficulty in speaking. Be that as it may, the necessity for practice will have to be addressed in pedagogical materials. We will, therefore, say that

63/ Because learning is gradual, it is through reinvesting new knowledge in more and more complex contexts that the learner can ensure his progress.

One possible solution to the question of reinvesting could be found in objectivation as proposed in the general language education syllabus. The "objectivation" process as a source of reinvestment can be represented in a kind of spiral in which the significant moments would be a) conscious acquisition of knowledge, b) comparative analysis, c) reflection, and d) reinvestment of knowledge in new contexts.

This technique, already in use in L1 teaching, helps to better understand the phenomena studied through maximum input from the learner. The teacher's help is obviously going to be needed in the beginning. With time, however, students will learn to ask themselves the questions leading to a good analysis and, ultimately, to a better understanding of the phenomena. For these reasons,

64/ Objectivation is the recommended technique for reinvestment where the student goes from an initial inability to function to an ability to function with assistance and, ultimately, to the ability to make personal decisions.

Our last point in this chapter on pedagogy in a multidimensional curriculum deals with the approach toward receptive and productive skills. For pedagogical reasons,it will be necessary to start with the receptive skills. It should be noted that, as far as listening is concerned, for instance, it is not a question of "listening for production" but rather "listening for understanding". It is on this level, in fact, whether it be reading or listening, that it is possible to put the student directly in touch with features of the language that he might need to function properly in his various experiences. A process that goes from receptive toward productive skills allows for introduction of all sorts of language content in several steps: discovery (with help), recognition, use in limited contexts, use to fulfill personal needs. Such an approach

leads to a significant reduction in ad hoc interventions which are most often only needed to prepare what immediately follows. By following this process, we allow the student to develop receptive skills in an area and on topics of interest to him and, at the same time, to prepare himself in the same way for language production activities. We will conclude this chapter by saying that

65/ As far as language skills acquisition is concerned, it is usual to progress from receptive to productive skills.

Chapter
7

EVALUATION

Just as the pedagogical approach must be a reflection of one's conception of language and learning, so must evaluation take these realities into account. Recent research in the field has continued the work done on communicative competence structure by trying to find solutions to the problem of measuring its components. In a forthcoming book quoted by Skehan (1988), Bachman proposes the following model of communicative competence:

Trait factors: Competences
- *Language competence*
  - Organizational competence
    - Grammatical (Lexis, Morphology, Syntax)
    - Textual (Written and oral cohesion, Rhetorical organization)
  - Pragmatic competence
    - Illocutionary (Language functions)
    - Sociolinguistic (Register, Dialect, Figurative language, Cultural allusions, Naturalness)
- *Strategic competence*
  - Assessment
  - Planning
  - Execution

Skill factors
- Psychophysiological mechanisms
- Mode (Receptive/Productive)
  - Channel (Oral/Aural, Visual)

Method factors
- Language-use situation
- Amount of context
- Distribution of information
- Type of information
- Artificial restriction

The fact that evaluation models now make reference to communicative competence is not surprising. What is of particular interest in the above table is the place given to factors relating to skills and methods. It is interesting because it is recognition that the theoretical and practical dimensions must become complementary when the time comes to evaluate the student's knowledge or performance. In actual fact, a large proportion of evaluation in the school setting takes place while changes in knowledge or skills are occurring and as a component of the particular pedagogical approach used. It can, therefore, prove very difficult to collect samples of production/reception which are truly representative of what one wishes to measure at a certain point in time.

However, in spite of the difficulties (which are not new but which are becoming more complex as new aspects of communicative ability are unveiled), we cannot imagine a pedagogical approach which does not have a well integrated evaluation procedure. This must certainly be the case for the multidimensional curriculum and each of its components. For this reason, we want to begin this chapter by recalling that, just as for other school subjects,

66/ Evaluation is an integral part of any pedagogical approach in second language teaching.

There are two main approaches for evaluating the way the student is functioning in his second language course: formative and summative evaluation. Formative evaluation takes place as the student's knowledge and skills are changing. Because language learning is a long process, evaluation of its evolution must play a primary role in the language curriculum.

Formative evaluation should not be confused, however, as too often happens, with the on-the-spot judgment by the teacher of student production. Formative evaluation and positive (or negative) reinforcement are not the same thing. Formative evaluation implies that data on each student's performance are kept up to date and that they lead to appropriate types of

pedagogical intervention. This suggestion does not mean that all students should be assessed every day. Formative evaluation can be done through sampling over a certain period of time.

As its name indicates, formative evaluation must contribute to the development of the student. To that end, it is obvious that the results of the data gathered by the teacher must be shared with the student and that the latter must be given opportunities to contribute to this process. For instance, the use of self-assessment instruments (constructed with the program and its objectives and classroom activities in mind) has shown to be highly rewarding to all concerned. The comparison of the teacher's perception as noted in his data with the student's in his self-assessment answers has also proven to be of value.

Be that as it may, formative evaluation allows us to follow the student through the various stages of his development as a second language learner instead of being limited to measuring the level of success at a given point in time. For this and other reasons, it must be given a central place in any program of evaluation linked to a multidimensional curriculum. We will say, therefore, that

67/ Since language learning happens over a long period of time, resulting in constant evolution in the learner, it is essential to use formative evaluation which allows close monitoring of this evolution.

The short description of formative evaluation in the preceding paragraphs should have been sufficient to show both its strengths and weaknesses. Its many positive aspects largely justify its place in the evaluation process. Its weaknesses make it insufficient by itself.

Formative evaluation carried out by the teacher and learner is subjective at many levels: choice of the time of the evaluation for a given student, choice of content, representativity of content, the assessment itself, etc. Such subjectivity is not bad in itself as will be seen later. It has, however, not been anointed through statistical treatment. For these reasons, in a school setting where administrators have important decisions to make concerning each learner, it is deemed better to implement it with another type of evaluation, also somewhat subjective but statistically validated, summative evaluation.

Summative evaluation is conducted at specific points in the curriculum using statistically calibrated instruments. It obviously implies the availability or the development of such instruments for all components of the curriculum. These instruments should not be chosen just because they are available from a publisher but should be closely aligned with the objectives of the language course and the means used to reach them. Therefore, it becomes the responsibility of program coordinators to develop (or to supervise the development of)

instruments that will be of direct use to them, taking into account the particular circumstances of their program and their administrative constraints. Discussion on how to build such instruments goes well beyond the framework of this document and there are numerous references which could be usefully consulted. We will, therefore, only mention at this time that

68/ Summative evaluation is also necessary, at least in all cases where administrative or personal decisions have to be made concerning the student.

During the discussion preceding our conclusions on the need for formative and summative evaluation in a multidimensional curriculum, we mentioned in passing the need for instruments to reflect what was happening in the classroom. What is essentially required from any evaluation program is that its underlying principles be compatible with the fundamental principles of the second language program. It is of the utmost importance to recognize that only results obtained in a valid evaluation can help in determining the success (or failure) of the approach used. This is the case for all approaches, for all programs. And this is the case for the multidimensional curriculum.

The time has passed when approaches and pedagogical materials became fashionable without the accountability that could have been provided by an adequate evaluation program. Implementation of the multidimensional curriculum can not take place without a relevant evaluation program. Such a program will have to take into account, among other things, the regular switching from an analytical-type approach to an experiential one during the language teaching/learning process. It would not in fact be fair to either the learner or the program to place more value on the results of one approach than the other when the assumption is that they both contribute, each in their own way, to the acquisition of communicative skills through correct use of the language. Furthermore, exclusion or reduction of the importance of either of the approaches would result in a reduction of its importance in the eyes of the student and would, consequently, diminish its potential value. It is, therefore, important to indicate that

69/ The practice of alternating between the experiential and analytical approaches influences the method and the content of evaluation.

The proposals made by the multidimensional curriculum have essentially two aims: the acquisition of relevant knowledge and the ability to use it in normal contexts of communication.

One of the implications of this statement is the need to try to measure the level of success

in communicating. This measurement is no easy task. For a long time, specialists in evaluation have felt that the only way to adequately evaluate the success of communication would be to observe the learner in his dealings with the target community. But as Skehan (1988) indicates, such an approach would not solve the problem at all. Notwithstanding the fact that it would not really be feasible (time constraint), it would be distorted (learner would change his habits in such a context), unethical (intrusion in private lives), and unreliable (interpretation of results would vary among observers).

It is for these reasons that evaluation specialists have tried to give themselves criteria which would allow them to establish levels of success or failure in communication. Such criteria appear in the table at the beginning of this chapter. Their use, in both formative and summative evaluation, helps in clarifying one's thought and in better justifying one's judgment in that respect. The fact still remains, however, that evaluation of successful communication by the participants even in one's own language is highly subjective, which is made abundantly clear by the numerous errors in interpretation by participants in an act of communication. The quality of one's interaction with the environment is dependent upon a multitude of variables and it is not readily obvious how these could be accounted for in any assessment. As far as we can tell, it would be misleading to suggest that some instruments will reduce this inherent level of subjectivity. In fact, it is the opposite that would be disturbing. It is, therefore, necessary, especially for the person called upon to pass judgment on a daily basis, to recognize this subjectivity and to take it into account in one's evaluation.

70/ The evaluation of the level of success in communicating implies the acceptance of a portion of subjectivity in the judgment.

The acquisition of relevant knowledge is also a basic component of what is being proposed as a learning approach for second language learning. This knowledge is provided by all syllabuses and contributes to the correct use of the language in context. This observation implies that, beyond the evaluation of a relative level of communicative success, it is also important to deal with evaluation of the level of accuracy in language use.

There are close links between the mastery level of code complexities and the ability to formulate complex messages. And while it might be pedagogically acceptable in many instances to pay attention specifically to the message, it would be dangerous to favor this level of intervention solely, since research on the fossilization of errors has shown that they become part of the speaker's linguistic system through repetition. It follows that

71/ Accuracy of expression constitutes a legitimate object of evaluation .

There is one aspect of the multidimensional curriculum that must be treated in a more delicate fashion. It is the aspect of the learner's attitudes when faced with another language, another culture. As has been indicated, particularly in the discussion of the culture and general language education syllabuses, what is hoped for is an opening up of the student to the French fact. This opening would gradually lead to understanding then, possibly, to acceptance of this fact as a relevant part of the student's environment.

It would obviously be interesting to gather data on the level of success of this approach. It is, however, necessary to be very careful with this since student candor cannot be guaranteed if success in the French course is linked to a positive answer to questions on attitudes. Both the culture and general language education syllabuses recognized this fact and their suggestions on this subject lean toward self-assessment and free discussion, the results of which would not count as part of the class mark. Even though the attitudinal aspect in a second language learning context is very important, we remain convinced that an indirect approach is the only valid one. We will thus say that

72/ Attitudes must not be part of the criteria measuring success in a French as a second language course.

Evaluation must contribute to the student's development both as a second language learner and as a person. As has already been indicated, an evaluation program can contribute to the enhancement of approaches used during the long language learning/teaching process by integrating their basic principles into its practice. But even more must be done by developing evaluation instruments that will fully contribute to student development and training.

To achieve this contribution, it is important that evaluation activities be relevant for the student. In other words, they must be such that he wants to do them and he can observe and understand their results. This is in fact just another way of saying that teaching and evaluation must be closely linked. We will, therefore, say that

73/ Tasks used in evaluation must have a formative value for the student.

Only in this way will we succeed in integrating evaluation into the educational process since the student will feel involved every step of the way. To involve the student in his evaluation and to make it a learning and training tool requires much more than reviewing test answers on the board. It implies, for instance, that the student be given the opportunity to justify his answers and to discuss their accuracy, that he be allowed to question the tasks he had to perform, that he can make suggestions regarding his evaluation, that he be given regular

opportunities to take stock of his learning, that he be afforded means to self-assess, etc. Whatever the means or sets of means used, it remains that

74/ The student must be involved in the evaluation process.

Development of a coherent program of evaluation constitutes a heavy load that must fully involve program coordinators and teachers, as well as specialists in evaluation.

As far as pedagogical materials are concerned, one would expect that they would include evaluation instruments developed with the basic principles and objectives of the materials in mind, which implies that their selection would reflect, to some degree at least, the aims of the persons choosing them.

As for formative evaluation, procedures should be standardized so that students in a given jurisdiction would benefit from the same type of evaluation and from the same possibilities for adjusting teaching strategies to the needs so established. These demands are not unrealistic since

75/ There are techniques which allow us to respond to the evaluation needs of the multidimensional curriculum. Many of them are briefly introduced in the research and evaluation task force document on this subject.

Chapter

8

TEACHER TRAINING

Any adjustment, any reorientation and, more to the point, any fundamental change of direction in teaching requires that an investment be made in the training of those who will be called to implement the changes. This precept holds doubly true for language teaching where language is both the goal and the means of teaching, which adds to the complexity of pedagogical action.

The following paragraphs do not claim to present a second language teacher training program, which would go well beyond the limits of a synthesis such as this. Their purpose, rather, is to establish in broad strokes what any adequate professional training for second language teaching should contain. Nor is the aim to distinguish between what is already being done in teacher training, which is at times very good, and what is not being done. Interpretation of the following points is left to those who will examine and use them according to their resources.

For the last few decades change has been the rule rather than the exception in the field of second language teaching. The result has been that a large number of teachers have had to adjust their pedagogical thinking more than once over a relatively short period of time. These adjustments have not gone smoothly. Far from it. Normal resistance to change has often been cited as the main reason for the difficulty in introducing new ideas in the second language

classroom. There might, however, be cause to look beyond resistance to change and question how well pre-service training of language teachers has prepared them for change during the last few years. Many authors have brought to our attention the all-too-short time given to professional training of future teachers. We can only concur with this, in particular in the case of the one-year pedagogical training program following a B.A, which can only be considered, at best, as band-aid treatment given the current needs of teachers.

We believe that the art and science of interacting effectively with learners are gradually acquired and that this acquisition requires a sound training in general pedagogy. It is from this discipline that the various types of teaching found in the classroom, including second language teaching, derive their basic principles. General preparation thus constitutes preparation for change since knowledge of the basic principles of teaching makes understanding (and critical examination) of new ideas much easier. It is, therefore, important to indicate that

76/ In the context of pre-service training, the second language teacher must receive a solid general pedagogical training to acquire basic principles whichwill permit him to see connections between changes which will surely occur during his career.

Because of the particular situation in language teaching, referred to earlier, where language is both the object and the means of teaching, the French teacher finds himself in a situation where he must be a language model for his students at the same time as he teaches his subject. The need for modeling in the classroom can not be overstated. The way to use the language in communicative situations is not self-evident and it is only through observation followed by practice in context that this ability can be acquired.

But, as has often been noted, accuracy in the use of language is also an objective of the multidimensional curriculum. Teaching for accuracy in the communicative use of language requires knowledge of the use of language. Furthermore, it is very important that the teacher be able to make sure that communication in the French class take place. . . in French. Obviously, this requirement applies first to the teacher himself. For these reasons, we will say that

77/ The French as a second language teacher must have a thorough knowledge of French so that he can assume his role as a language model for his students.

The responsibility of the French as a second language teacher does not stop at thorough knowledge of language use. It must also include, if at a slightly less advanced level,

knowledge and understanding of the culture of the target language. In fact, the ability to judge the appropriateness of the form of a message relies in large part on the understanding one has of the cultural context in which it is interpreted. We will then say that

78/ The French as a second language teacher must have a solid knowledge of the target culture to be able to interpret messages correctly in terms of the social, esthetic, and ideological dimensions that underline them. French cannot be reduced to translated English.

Knowledge of the correct use of language and of the effects culture can have on the interpretation of the message is not enough to make a language teacher of anyone who has that knowledge. To be able to teach a school subject, a person must have had the opportunity to render his knowledge explicit whether it be at the level of language, culture, language education, or language experience. In other words, the teacher must be able to answer questions on these topics and offer explanations that will prove satisfactory; that is, adapted to current learner needs and level. This is where specialized training begins to enter into play because what is now asked of the teacher, beyond an ability to use the language, is conscious knowledge of the contents making up this ability. Teacher training must obviously include this component. We will thus say that

79/ Beyond current knowledge of language, the French as a second language teacher must also be a specialist in content, that is, be able to reflect on his knowledge of language, culture, experience, and general language education. In other words, he must master his subject.

The second dimension of specialized training is not about teaching content but rather second language learning. Research, especially psycholinguistic research, supplies the field of language teaching with observations about language learning/acquisition levels which can prove very useful in pedagogical decision making in the classroom. We will, therefore, say that

80/ The French as a second language teacher must have a sufficient understanding of language learning/acquisition processes so as to be able to correctly interpret what is happening in the classroom and make the right choices in his teaching.

Strategies also play an important role in the multidimensional curriculum. It is strongly recommended that they be consciously used by the student to help him become a better

learner. The general language education and the communicative/experiential syllabuses are the two most likely to benefit from having a teacher who is qualified to assist the student in his learning effort,but it is obvious that the other two syllabuses could also profit from such a situation.

Study of strategies, especially those of the good learner, has prompted a number of recent works and since the use of strategies usually leads to greater involvement of the student in his own learning, it seems reasonable to ask that this domain be part of a teacher's basic training.

81/ The French as a second language teacher must know the main learning strategies and the effects of their application.

Teaching language as a means of communication in real situations presents challenges to the profession that the more book-oriented teaching of structures, even functions could leave unanswered; that of putting teaching content in contexts of real communication. This requirement is likely to cause difficulties for someone who is used to a teacher- and content-centered approach.

First, it is necessary to have a good understanding of the nature of communication in a natural setting, which in itself constitutes a sizable challenge. But beyond that, it is essential to know how real communication can find its way into the classroom and, once there, how to treat it in order to allow the student to derive the most benefit from the situation thus created.

82/ The French as a second language teacher must have a sound knowledge of the nature of authentic communication and its possibilities in the classroom.

It is also important for the French as a second language teacher to have, in his repertoire, pedagogical approaches and techniques related to some of the basic options in language teaching. It appears, for the time being at any rate, that the main sources for this could be found in the analytical and the experiential approaches, and in "objectivation". These pedagogical components of language, aimed at both communication and accuracy, are not restricted to the multidimensional curriculum but rather are part of what is currently known about language teaching/learning. It is, therefore, not a question of recommending an overspecialized training that would only be applicable in a given situation but rather recommending techniques that could be used again in all kinds of pedagogical contexts. Consequently,

83/ The French as a second language teacher must master techniques and approaches related to experiential and analytical approaches and to "objectivation".

But above all, the second language teacher must be able to conduct his class in the manner currently required to reach an acceptable level of communication within a second language program. It is obvious that the second language classroom has changed a lot during the last twenty years and that it has now become necessary for the teacher to function effectively in a variety of situations: the size of groups, sub-groups, meaningful exchanges in class, pedagogical projects, learner involvement in language experiences, etc. The secret of control most often lies with the interest of the student in what is being expected from him. The success or failure of an activity can very well be dependent upon the way it is presented or upon the preparation of the teacher on a given topic. The involvement of the student in his own learning will not lead very far if it is imposed. The second language teacher must develop techniques of persuasion that can be used in current second language teaching contexts. We will thus say that

84/ The French as a second language teacher must learn to promote the active participation of the student in all kinds of activities and responsibility on the part of the student for his own learning.

It should not be necessary to add that what has just been said about pre-service training and the kind of teacher it should produce also applies, mutatis mutandis, to the situation of the employed teacher. Conditions already exist where teachers are given time off that can be applied to getting information on the most recent developments in second language teaching. It is important to recognize, and most do, that it is only information that is made available, and teachers who are really interested in changing their teaching must provide their own tools to integrate such information into their teaching practice or, in other words, to provide their own professional development.

It is a fact that in-service teacher training is expensive in terms of dollars. However, no in-service training probably turns out to be even more expensive since it is the students who are short-changed, a situation likely to have long-term repercussions. For this reason, it is important to insist on the following, underlining the words "professional development":

85/ The currently employed French as a second language teacher must have at his disposal at the school board or ministry level, an integrated system of professional development which will meet his perceived or known needs.

Financial resources can create problems (which will have to be resolved by administrators) but we are not lacking in options that could be made available to teachers to improve one aspect of their training or another.

86/ Among the means that should be available to the French as a second language teacher to improve his training are a) training sessions led by teacher trainers up-to-date on the new approaches, b) self-directed training sessions with the help of support materials, c) structured experiences of peer training, d) exchange programs, and e) bursary programs for extended stays in francophone environments.

Finally, all the Study participants recognized that, under standard teaching conditions, the teaching specialist does not have enough time available to prepare all of his own teaching materials. If it is obvious that some of the more regional dimensions recommended in various syllabuses require concerted efforts at the local level, the fact remains that the majority of what has been discussed can be prepared by materials developers.

A second dimension that has to be taken into account, still on the subject of preparation, is that of availability of reference materials, whether it be for students engaged in their educational projects or for the teacher who must gather information on these topics and who cannot be asked to be specialists in all possible language experiences. Adequate teacher training includes the availability of all the necessary materials for a quality performance. Consequently,

87/ It should finally be obvious that assistance in professional development necessarily includes availability of relevant and effective classroom materials including reference materials.

Chapter

9

GENERAL REMARKS

Before concluding this synthesis, there are a certain number of points that are worth mentioning but which have not found a place in the previous chapters because of their more general nature. The first is that of performance objectives for students enrolled in a French as a second language program.

It is essential that performance objectives be clearly formulated for all second language programs. But program diversity across Canada, which only reflects the diversity found in the various provinces, is such that it is not possible nor probably advisable to try to establish a single list that would hold for the whole country. This conclusion is, at least, what came out of the discussions we had during our four years with the various individuals involved in this project. Consequently, we will say that

88/ For a number of reasons, it was not within the mandate of the Study to propose French as a second language performance objectives. This responsibility falls on the provinces who might be interested in following the pedagogical line developed by this Study.

The second point has to do with the amount of time given to second language teaching/learning. There is a trend towards consensus on grade four as a desirable starting point for

French as a second language. The Study can only strongly recommend that this trend be continued and generalized. The achievement of a reasonable level of second language communicative ability requires a minimum of time below which the value of the investment becomes doubtful. Obviously, it would be possible to have low terminal objectives that students could reach in less time. For us, that is beside the point. If the learner is to come out of his primary and secondary schooling with a relevant level of ability in the second language, we feel that he must devote the equivalent of forty minutes a day from grade four to grade twelve to the second language. For this reason, we will say that

89/ Every effort must be made so that all students in Core French programs are exposed to this subject for 40 minutes a day from grades four to twelve inclusively.

The third and last point concerns the regular sharing of experience by a large number of specialists who often work in relative isolation and find themselves duplicating work done elsewhere. The work done during the four years of the Study brought these people together and offered them the opportunity to discuss what was being done in the various places they represented. This type of meeting has certainly been one of the major contributions of the Study to Core French language teaching in Canada and it would be of great value to the field if a mechanism could be set up that would allow for regular meetings where experiences, results, and, more generally speaking, problems and possible solutions could be discussed. As a result of the above, we will say that

90/ The numerous occasions for sharing knowledge and experience brought about by the Study have shown the value of a mechanism allowing provincial coordinators of Core French programs to meet regularly to continue such exchanges.

Finally, two announcements:

91/ The Study has produced teaching materials illustrating many of the dimensions discussed in these pages. These examples were developed for grade 6, 8, and 10 students respectively.

The titles are:

Grade 10: *Se lancer en affaires avec un jeu,*
Grade 8: *Initiation au voyage,*
Grade 6: *J'ai faim!*

The first two titles are integrated teaching units while the third one is an outline of a possible integrated unit for grade 6.

92/ Research by the Study has brought about the preparation of materials based on one or another of the aspects developed by researchers along the way. Materials already published include the series "Pour tout dire" produced by the National Film Board of Canada.

CONCLUSION

It is and it will remain difficult to clearly establish the impact of the National Core French Study on programs and language pedagogy in this country. In any case, it is not really important to be able to quantify such a thing.

What is important is that, for the first time, there has been the opportunity to reflect collectively, on a large scale, on Core French programs and that this attention has helped them to recover some of the shine they had lost to immersion programs.

If the impact cannot be measured, it is nonetheless real. Several jurisdictions have begun to produce experimental materials making use of some of the points developed in the Study. Some of this material has already been published. Recent pedagogical guides and opinions are adopting several of the positions taken by the four syllabuses. Classroom piloting of the illustrative teaching materials has created a lot of interest and follow-up discussion has proven most useful for all those involved. Among other effects, the in-depth involvement of the provinces has allowed researchers to experience classroom reality as it is felt daily by specialists in the field. Meetings of these specialists in an environment which allowed discussion on various provincial activities have gradually come to be perceived as enriching for all. Teaching materials, contributed by teachers and provinces in reply to requests from

members of the Study in the preparation of the various syllabuses, have also increased interest in the teaching of these various components.

The Study itself produced a number of documents which have already found their way into the schools: pilot teaching materials, teacher training kits, specialized and general bibliographies, etc.

The wish of all the participants is obviously that the movement thus created continue and gradually develop. Gradually because this process is still the best way to effect changes in the field of teaching. We do not believe in revolutions nor in introduction by pressure. But if our work has the cumulative effect of modifying little by little teaching in Core French programs in order for it to reach its full potential, we will have succeeded beyond our expectations.

What has been proposed in the various syllabuses, in various documents prepared by other task forces, and in this synthesis is a reasoned presentation of what we believe to be the direction that French as a second language pedagogy should be taking in the coming years. Serious efforts have been made to link what we are proposing to some of the practices already in existence in the classroom so that teachers continue to have reference points in their attempts to take a new direction. Classroom piloting also gave us most useful information. What is now proposed has been the object of much discussion and has given rise to a number of adjustments.

It remains, however, that this proposal concerning the direction that should be taken by the Core French program can only be considered as a first step, obviously an important one, that will have to be followed up with concerted actions at the provincial level. On this subject, it seems fitting to leave the last word to Stern who played such an important role in setting up this Study:

> ...we have to recognize that a multiple curriculum is breaking new ground and treat it as a long-term development which should be thought of as taking several years to put into operation. Progress should be made by gradual approximation rather than by attempts to produce ideal syllabuses from one day to the next or at some specific end date. If, however, we are prepared to regard a multidimensional curriculum as a long-term development we ought to consider, from the outset, certain short-term measures which make an immediate impact partly to gain experience of the innovation and partly not to delay what should be made known as a promising departure.

Raymond LeBlanc

February 1990

REFERENCES

AKMAJAN, A., DEMERS, R. A. and HARNISH, R. M. (1986), *Linguistics - An Introduction to Language and Communication*, Cambridge, MIT Press.

BIALYSTOK, E. (1985), "The Compatibility of Teaching and Learning Strategies", *Applied Linguistics*, 6, 3.

BILLOWS (1986), *The Techniques of Language Teaching*, London, Longman.

CANALE, M. (1983), "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", RICHARDS, J.C. and SCHMIDT, R.W. (Eds) *Language and Communication*, London, Longman.

CROMBIE, W. (1988), "Syllabus and Method: System or Licence?", *System*, 16, 3.

ELLIS, R. (1984), *Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

HAWKINS, E. W. (1981). *Modern Languages in the Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

KRUMM, H. J. (1980), "Communicative Processes in the Foreign LanguageClassroom: Preconditions and Strategies", MULLER, K. E. (ED.), *The Foreign Language Syllabus and Communicative Approaches to Teaching: Proceedings of a European-American Seminar*, Special issue of *Studies in Second Language Education*, 3, 1.

MACKEY, W. F. (1965), *Language Teaching Analysis*, Bloomington, Indiana University Press.

MOSKOWITZ, G. (1978), *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook of Humanistic Techniques*, Rowley, MA, Newbury House Publishers.

PRABHU, N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.

SKEHAN, P. (1988). "Language Testing, Part 1" , *Language Teaching*, 21, 4.

STERN, H. H. (1983), "Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum", MEAD, R. G. (Ed.), *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning*, Middlebury, Vt., Northeast Conference.

STERN, H. H. (1982), "Core French Programs Across Canada: How Can We Improve Them?", *The Canadian Modern Language Review*, 39, 1.

VALETTE, R. M. (1971), "Evaluation of Learning in a Second Language", BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T. and MADAUS, G. F. (Eds.), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill.

WILKINS, D. A. (1976), *Notional Syllabuses*, London, Oxford University Press.

ACKNOWLEDGMENTS

This has been truly a national project, as the following list indicates. More than 250 individuals participated actively in a variety of capacities. In addition, students in more than 100 classrooms in nine provinces and the Northwest Territories took part in pilot studies. Their Departments/Ministries of Education contributed human and financial resources in order to carry out the Schools Project. Members of CASLT and their colleagues in provincial second language associations helped to disseminate information on the Study through their publications and conferences.

In acknowledging the participation of these many individuals and institutions we remember with affection and admiration David Stern, who believed it was all possible.

PARTICIPANTS

AD HOC COMMITTEE 1984-85

Claudine Courtel, Ontario
Françoise Drouin, Quebec
Stan Frey, Saskatchewan
Birgit Harley, Ontario
Yvonne Hébert, Alberta
Clarence LeBlanc, New Brunswick
Raymond LeBlanc, Quebec/Ontario
Don Mazerolle, New Brunswick
Janet Poyen, Alberta
Robert Roy, British Columbia
H. H. (David) Stern, Ontario
Roger Tremblay, Quebec
Rebecca Ullmann, Ontario
Isabel Beaton, Prince Edward Island, Project Officer
Anthony Mollica, Ontario, Publication Consultant
Hilaire Lemoine, Department of the Secretary of State
Claire Paris, Department of the Secretary of State

STEERING COMMITTEE

H.H. (David) Stern, Ontario, Project Director1985-87
Raymond LeBlanc, Quebec/Ontario, Project Director 1987-89
Janet Poyen, Alberta, Associate Director
Task Force Representatives:
Birgit Harley, Ontario
Robert Roy, British Columbia
Schools Project Representatives
Dianne Pennock, Ontario
David Macfarlane, New Brunswick 1987-89
Patricia AuCoin Douglas, Nova Scotia 1985-87
CASLT Representatives
Florence Wilton, British Columbia 1987-89
Joyce Fewer, Newfoundland 1988-89
Ihor Kruk, Alberta 1987-88
Stan Frey, Saskatchewan 1985-87
Don Mazerolle, New Brunswick 1985-86

RESEARCH AND DEVELOPMENT PROJECT

COORDINATORS: H. H. (David) Stern 1985-87

Raymond LeBlanc 1987-89

TASK FORCES

Language Syllabus

Gisèle Painchaud, Quebec, Convenor
Raymond LeBlanc, Quebec/Ontario
Jenny Boyco, Ontario
Terry Ruf, Ontario
Madeleine St-Pierre, Quebec
Pierrette Thibault, Quebec
Claire Trépanier, Quebec 1987
Claude Bédart-Claret, Quebec 1985-87
Maria Myers, Nova Scotia 1985-87
Rebecca Ullmann, Ontario 1985-87

Culture Syllabus

Clarence LeBlanc, New Brunswick, Convenor
Claudine Courtel, Ontario
Pierre Trescases, Ontario 1985-88

Associate Members:

Wally Lazaruk, Alberta
Jan MacKenzie, Nova Scotia
Anthony Mollica, Ontario
Jacques Saindon, New Brunswick
Karen Tweedie, New Brunswick

Communicative/Experiential Syllabus

Roger Tremblay, Quebec, Convenor
Monique Duplantie, Quebec
Diane Huot, Quebec
Wally Lazaruk, Alberta 1985-87

Associate Members:
Patricia AuCoin Douglas, Nova Scotia
Denise Bourassa, Alberta
Claude Germain, Quebec
Roger Lalonde, Ontario
Denis Pinet, New Brunswick
Nancy Pinch-Worthylake, Nova Scotia
Yvon St-Arnaud, Ontario

General Language Education Syllabus
Yvonne Hébert, Alberta, Convenor
Glen Loveless, Newfoundland 1985-87

Teacher Education and Professional Development
Robert Roy, British Columbia, Convenor
Nick Ardanaz, British Columbia
Howard Hainsworth, Ontario
Rebecca Ullmann, Ontario

Research and Evaluation
Birgit Harley, Ontario, Convenor
Alison d'Anglejan, Quebec
Stan Shapson, British Columbia

DEVELOPMENT OF TEACHING UNITS

"*Initiation au voyage*" (Grade 8 Unit)
Monique Duplantie, Quebec
Raymond LeBlanc, Quebec/Ontario
Roger Tremblay, Quebec

"*Se lancer en affaires avec un jeu*" (Grade 10 Unit)
Renée Godbout, Ontario
Raymond LeBlanc, Quebec/Ontario
Gisèle Painchaud, Quebec
Roger Tremblay, Quebec
Marthe Comeau, Quebec, Research Assistant

"*J'ai faim!* "(Outline of an Integrated Unit for Grade 6)
Clément Beaudoin, Quebec

RESEARCH ASSISTANTS/CONSULTANTS

Language Syllabus Task Force:
Lucie Cusson, Quebec
Céline Robitaille, Quebec
Diane Vincent, Quebec

Communicative/Experiential Task Force:
Raymonde Coulombe, Quebec
Claude Germain, Quebec
Nadine Taylor, Quebec
Cendrine Tremblay, Quebec

Culture Task Force:
Gérardo Alvarez, Quebec
Tara Goldstein, Ontario
Peter Heffernan, Alberta
Joyce Scane, Ontario

General Language Education Task Force:
Hermance Couture, Alberta
Patricia Lévesque, Newfoundland
Micheline Mazubert, Alberta
Katherine Mueller, Alberta
Aline Samuelson, Alberta

Teacher Education and Professional Development Task Force:
Monique Bournot-Trites, British Columbia
Jennifer Buntain, British Columbia
Patricia Lamarre, British Columbia
Thomas Mathien, Ontario

Research and Evaluation Task Force:
Jennifer Cohen, Ontario
Kathryn Shred Foley, Ontario
Elizabeth Ford, Ontario
Doug Hart, Ontario
Mary Lou King, Ontario
Louise Seaward, Ontario
Yilin Sun, Ontario

ADMINISTRATION AND SUPPORT SERVICES

Judy Gibson, Alberta
Shannon MacFarlane, Manitoba
Joyce Scane, Ontario
Eliana Handford, Manitoba
Greg Sametz, Manitoba

GOVERNMENT LIAISON

Department of the Secretary of State

Claire Paris
Guy Coulombe
Mary Anderson
Hilaire Lemoine
Marguerite Charron

Council of Ministers of Education, Canada

Nicole Keating
Ed Watson

SCHOOLS PROJECT

COORDINATOR: Janet Poyen

BRITISH COLUMBIA

Provincial Representatives

Rick Wood 1988-89
Merle Herbert 1987-88
Geoff Mills 1986-87
Nicole Calestagne-Morelli 1985-86

Provincial Committee

Tony Oldenhof, Chair
Lionel Daneault
Anne MacAulay
Florence Wilton (Liaison)
Madeleine Crandell
Jean Daoust
Bob Swansborough

Pilot Teachers

Grade 10 Unit

Andrée Dufleit
Don Mais
Roger Tires
Helen Horban
Geneviève Pfeiffer
Barbara Yeomans

ALBERTA

Provincial Representative
Wally Lazaruk

Provincial Committee
Jane Affleck
Brian Donnelly
Carmella Hohwy
Ihor Kruk
Edmond Levasseur
Jeanine Tenove
Denise Bourassa
Peter Heffernan
Carolyn King
Bernie Leblanc
Douglas Parker

Pilot Teachers
Grade 8 Unit
Armand Belcourt
Gladys Jean
Petra Schlotter
Yvonne Wolfe
Jean Dampier
Brent Jeffery
Sandy Umpleby
Julie Wowkodaw
Grade 10 Unit
Barbara Bucknell
Karen Weston
Jean Desaulniers
Aldo Zanoni

SASKATCHEWAN

Provincial Representatives
Harvey Chatlain 1988-89
Valerie Deane 1986-88
Stan Frey 1985-86

Pilot Teachers and Observers
Grade 8 Unit
Bev Anderson
Robert Longpré
Michelle Mougeot
Yves Bourdeau
Marsha Merrill
Carole Wright
Grade 10 Unit
Irene Caufield
Claude Desnoyers
Sr. Suzanne Kokuruds
Rose Romanowich
Yves Côté
Darryl Hunter
Roméo Lemieux
Sandra Stewart

MANITOBA

Provincial Representative
Caterina Sotiriadis

Provincial Committee

Greg Sametz	Jocelyne Hullen
Patricia Joyal	Evelyne Saiko
Sylvia Taggart	Don Tole

Pilot Teachers

Grade 8 Unit

Donna Cloete	Josie Fiorentino
Justine Gadouchis	Alice Little
Helen Loeb	John Sushelnitsky

Grade 10 Unit

Judy Bilenki	Don Milne
Lina La Rosa	Ken Neil
Mireille St-Pierre	

ONTARIO

Provincial Representative
Helen Mitchell

Provincial Committee

Georgette Bolger	Anna-Jean Creswell
Ian Daniel	Saundra Fish
Heidi Gollert	Martha Hornich
Diane Johanson	Ahti Jones
Julien Larocque	Claire Mian
Mona Mirshak	Dianne Pennock
Jim Sebastian	Elaine Simmens
John Stephens	Kenneth Sutton
Paulette Volgyesi	

Pilot Teachers

Grade 10 Unit

Lynn Chandler	Dianne Charlton
Pat Chaz	Norma Gentile
Martha Hornich	Bonnie Lilien
Karen Van Benmel	David Wilson

QUEBEC

Provincial Representative
Alida Piccolo

NEW BRUNSWICK

Provincial Representatives
David Macfarlane 1987-89
Karen Tweedie 1986-87
Vivian Edwards 1985-86

Provincial Committee
Bernard Bourque
Denise Daigle
John Lang
Karen Tweedie
Kathie Brien
Vivian Edwards
Donald Mazerolle

Pilot Teachers and Observers
Grade 8 Unit
Shirley Bailey
Annette Brison-Charon
Joan Grant
Michael McLeod
Barbara Zawyrucha
Monique Black
Margaret Doucet
Donna Larlee
Stephanie Price
Grade 10 Unit
Marajka Blok
Carmel Cyr
Darwinn Hartt
Judy Hogan
Rowena Mills
Terry Brown
Lawrence Farrell
Michael Hitchcock
Blair Lawrence

NOVA SCOTIA

Provincial Representatives
Cléophas d'Eon 1987-89
Ann Angelidis 1986-87
Patricia AuCoin Douglas 1985-86

Provincial Committee

Jacques Barthomeuf	Donna Cashman
Anne Curry	Robert Fougère
Irene Maillot-Bernard	Nancy Pinch-Worthylake
Anne Rodrigue	David Routledge

Pilot Teachers and Observers

Grade 8 Unit

Susan Bayne	Wayne Boudreau
Paul Desloriers	Kery Feethan-Lynk
Mary Lou Flynn-Donnelly	Everett MacPherson

Grade 10 Unit

Mary Lou Flynn Donnelly	Everett MacPherson
Laurie Mullins	Anthony Orlando
Judy Rose	

PRINCE EDWARD ISLAND

Provincial Representatives

Debbie Pineau 1988-89
Claire Smitheram 1985-88

Provincial Committee

Albert Séror, Chair	Sr. Marie Arsenault
Claude Brisson	Debra Cheverie
Réal Gagnon	Tilmon Gallant
Noreen Hogue	Helen Lockerby
Linda Lowther	Bernard Pépin
Sr. Theresa Perry	Louise Seaward
Marcia Whelan	

Pilot Teachers

Grade 8 Unit

Heather Carver	Bethany Doiron
Helen Lockerby	Maurice Perry

Grade 10 Unit

Sr. Theresa Perry	Gislaine Roy
Wanda Whitlock	

NEWFOUNDLAND

Provincial Representatives
Ivan Hibbs 1988-89
Patrick Balsom 1985-88

Provincial Committee
Arlene Luke
June Ann Manning
Paula Quigley
Camilla Stoodley
Roger Down
Glenys Neily
Bruce Sheppard

Pilot Teachers and Observers
Grade 8 Unit
Gordon Hopkins
Glenys Neily
Ray O'Brien
Frank Winsor
Andrew Woodfine
Kevin Flynn
Elizabeth Tobin
June Ann Manning
Harris Nofile
Camilla Stoodley
Mary Whelan
Hope Squires
Thelma Whalen

NORTHWEST TERRITORIES

Provincial Representatives
Jean-Marie Beaulieu 1988-89
Marta Blenkam 1985-88

Provincial Committee
Mona Matthews
Lily Oldham
Marie-Paule Lacasse

Pilot Teachers
Grade 8 Unit
Madeleine Daigle
Grade 10 Unit
Muriel Beaulieu
Gilberte Cormier
John Bowden
Susan Dettman

INTEGRATION OF "*INITIATION AU VOYAGE*"

Bev Anderson, Saskatchewan
Myrna Andres, Alberta
Judy Bilenki, Manitoba
Donna Cloete, Manitoba
Justine Gadouchis, Manitoba
Gladys Jean, Alberta/Ontario
Ron Leishman, Alberta
Helen Lockerby, Prince Edward Island
Helen Loeb, Manitoba
Janet Poyen, Alberta
Betty Rose, Alberta
Caterina Souriadis, Manitoba
Albert Séror, Prince Edward Island
Julia Wowkodaw, Alberta

REVISION OF "*SE LANCER EN AFFAIRES AVEC UN JEU*"

Debbie Pineau, Prince Edward Island
Wanda Whitlock, Prince Edward Island

REACTION PANEL - 1989 CASLT Conference

Judy Bilenki, Manitoba
Debbie Pineau, Prince Edward Island
Barbara Yeomans, British Columbia

WE ALSO GRATEFULLY ACKNOWLEDGE

* the Department of the Secretary of State for its major financial contribution toward the research, national coordination, and information dissemination;

* the Newfoundland, Prince Edward Island, New Brunswick, Nova Scotia, Ontario, Manitoba, Saskatchewan, Alberta, Northwest Territories, and British Columbia Ministries/Departments of Education for assuming the cost of committee meetings, inservice sessions, and printing documents;

* the British Columbia Ministry of Education for a special project grant;

* the New Brunswick Department of Education for coordination of Provincial Representatives' activities and for assistance with the distribution of documents;

* the University of Calgary for providing Administrative and Schools Project headquarters for the four years of the Study;

* the Ontario Institute for Studies in Education and the Council of Ministers of Education, Canada for hosting the Schools Project meetings for four years;

* Alberta Education and the Calgary Board of Education for sponsoring the members of the "Initiation au voyage" integration committee;

* CASLT conference committees in Quebec, New Brunswick, Saskatchewan, Nova Scotia, and British Columbia, along with their associates in AQEFLS, the New Brunswick FSL Council, the SATF, the Nova Scotia LTA, and the BCATML for hosting national conferences featuring the National Core French Study.

* William "Sandy" Gunn, Michael Massey, and Janet Poyen who have proofread this text and made many useful suggestions toward its improvement.

Every effort was made to compile as complete a list as possible. Sincere apologies to anyone inadvertently omitted.

Achevé d'imprimer
en septembre 1990

sur les presses des
Ateliers graphiques Marc Veilleux
à Cap-Saint-Ignace (Québec)

pour l'Association
canadienne
des professeurs
de langues secondes

et

M
EDITEUR

Inspired by the work of H.H. (David) Stern, its first director, the National Core French Study had as its main objective the enrichment of Core French programs through curricular renewal. The study enabled specialists from across the country to pool their knowledge and experience and to work toward the development and implementation of a multidimensional curriculum. The Final Report, to which this document contributes, describes how French could be taught within enriched programs emphasizing the integration of language, commun icative/experiential, cultural, and general language education activities; it also deals with matters of evaluation, teacher training and professional development.

123

ISBN 0-921238-08-8

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

Rapport SYNTHÈSE

Raymond LeBlanc

Association canadienne
des professeurs de langues secondes

M
ÉDITEUR

27

Le Rapport final est composé des publications suivantes :

LeBLANC, Raymond, Étude nationale sur les programmes de français de base - Rapport synthèse
OU
LeBLANC, Raymond, National Core French Study - A Synthesis

PAINCHAUD, Gisèle, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue

TREMBLAY, Roger, DUPLANTIE, Monique, HUOT TREMBLAY, Diane, National Core French Study - The Communicative/ Experiential Syllabus

LeBLANC, Clarence, COURTEL, Claudine, TRESCASES, Pierre, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture

HÉBERT, Yvonne, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale

HARLEY, Birgit, D'ANGLEJAN, Alison, SHAPSON, Stan, National Core French Study - The Evaluation Syllabus

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

RAPPORT SYNTHÈSE

Raymond
LeBlanc

Association
canadienne
des professeurs
de langues secondes

+

M
EDITEUR

129

DONNÉES DE
CATALOGAGE
AVANT
PUBLICATION
(CANADA)

LeBlanc, Raymond, 1936 -
Étude nationale sur les programmes de français de base :
rapport synthèse

Publ. aussi en anglais sous le titre :
National Core French Study.
Comprend des références bibliographiques.
ISBN 0-921238-06-1

1. Français (Langue)--Étude et enseignement--Allophones.
2. Français (Langue)--Étude et enseignement--
Canada--Allophones.
I. Association canadienne des professeurs de langues secondes.
Étude nationale sur les programmes de français de base.
II.Titre.

PC2068.C3L4 1990 448.2'4'071 C90-090471-2

REMERCIEMENTS

Les participants à l'Étude nationale sur les programmes de français de base désirent exprimer leur vive gratitude au Secrétariat d'État pour l'appui financier et moral reçu pendant la période de planification et les quatre années de l'Étude. Ils souhaitent aussi remercier très sincèrement l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) qui, en parrainant le projet, a donné à tous les intervenants l'occasion de travailler et d'apprendre ensemble.

MAQUETTE
Jean-Paul Morisset

MISE EN PAGES
Nicole Pigeon

© Raymond LeBlanc, Ottawa, 1990

ISBN 0-921238-06-1
Imprimé au Canada/Printed in Canada

Ce Rapport synthèse
est respectueusement dédié
à la mémoire de
H.H. (David) Stern,
l'âme de la présente étude.

TABLE DES MATIÈRES

Note liminaire		xi
Introduction		1
Liste des conclusions		7
Le curriculum multidimensionnel	Chapitre 1	18
Le syllabus langue	Chapitre 2	22
Le syllabus communicatif/expérientiel	Chapitre 3	33
Le syllabus culture	Chapitre 4	44
Le syllabus formation langagière générale	Chapitre 5	55
La pédagogie intégrative	Chapitre 6	66
L'évaluation	Chapitre 7	87
La formation	Chapitre 8	95
Remarques générales	Chapitre 9	102
Conclusion		105
Références		107
Remerciements		108

NOTE LIMINAIRE

Le double objectif de l'Étude nationale sur les programmes de français de base était de définir les quatre syllabi proposés par Stern (1983) dans son projet de syllabus multidimensionnel et d'en examiner l'applicabilité dans les classes de français de base au Canada.

Les textes qui constituent le Rapport final se réclament de ces objectifs et présentent des contenus et des réflexions susceptibles d'aider à la fois l'enseignant et l'apprenant dans la tâche encore et toujours difficile et méconnue d'enseigner et d'apprendre une langue seconde.

Tout n'est pas neuf dans ces textes, loin de là. D'ailleurs, il serait naïf, comme l'a déjà fait remarquer Mackey (1965), de ne pas s'appuyer sur tout ce qui s'est déjà fait dans le domaine pour tenter de faire avancer les choses. Les auteurs l'ont clairement fait tout en tentant de mieux définir et organiser concepts et contenus. Dans ce qui suit, la dimension nouvelle se situe surtout sur le plan de la variété des contenus proposés et sur celui des suggestions quant à leur organisation en ensembles pédagogiques cohérents devant permettre de mieux tenir compte de l'état actuel des connaissances sur la communication.

Il s'est fait et il continue de se faire des choses très intéressantes dans les écoles en didactique du français langue seconde. Il se fait également des choses moins bien et il est toujours tentant

d'opposer les nouvelles tendances aux façons de faire routinières. Il faut bien se rendre compte que l'objet de telles comparaisons est le plus souvent de mettre des aspects de démonstrations en évidence, non de prétendre que telle situation utilisée à cette fin est générale.

Enfin, si les contenus qui constituent le Rapport final ont fait l'objet de nombreuses consultations en cours de compilation, leur forme finale est la seule responsabilité des différents auteurs. Il appartiendra maintenant aux différentes provinces de s'en inspirer (ou non) dans la révision périodique ou l'élaboration de leurs programmes respectifs.

INTRODUCTION

Justification de l'étude

Alors que de nombreux articles et rapports font état du besoin urgent de revoir l'enseignement du français langue seconde dans les programmes de base, ce sont souvent les programmes d'immersion qui ont retenu l'attention des chercheurs canadiens au cours des vingt dernières années. Il était probablement normal qu'il en soit ainsi vu la nouveauté du concept et les résultats préliminaires rapportés. Il faut bien reconnaître, cependant, que la situation créée par ce mouvement vers l'immersion n'a pas été sans avoir des effets souvent négatifs pour les programmes réguliers : diminution du nombre des enseignants pleinement qualifiés, acceptation à tout le moins tacite d'un double standard au plan des attentes suite aux études de langue, modification de l'attitude des intervenants, diminution du moral des troupes, etc.

De plus, la majorité des élèves de français langue seconde inscrits dans les écoles canadiennes se retrouvent dans des programmes de français de base. Ces derniers sont donc, pour cette majorité, la seule voie véritable vers un niveau de bilinguisme fonctionnel sans lequel il y aurait lieu de remettre toute la problématique de l'enseignement du français langue seconde en question.

L'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) a voulu réagir contre le manque de réalisations dans cette dimension de l'enseignement de la langue en

mettant de l'avant un projet d'étude qui se voudrait le premier pas dans la direction d'une concertation au niveau des programmes de base. Il fut donc décidé d'examiner les implications d'une telle volonté et, ultimement, d'entreprendre les démarches nécessaires auprès du Secrétariat d'État pour l'obtention de l'aide financière nécessaire à une étude de faisabilité d'un projet d'« Étude nationale sur les programmes de français de base » qui devrait impliquer le plus grand nombre possible d'intervenants au plus grand nombre de niveaux possibles.

Approbation de l'étude

Dans une lettre en date du 21 octobre 1985, l'Honorable Benoît Bouchard, ministre responsable du Secrétariat d'État, approuvait la mise sur pied de l'« Étude nationale sur les programmes de français de base » (ci-après « l'Étude »), suite à une demande qui lui avait été présentée en ce sens par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ci-après l'ACPLS), et acceptait le principe de son financement pour une période de trois ans.

La notion de français de base

La notion de français de base peut varier considérablement à travers le pays. En général, on entend par français de base « un programme de base en français langue seconde où le français est la discipline étudiée et où la langue est enseignée au cours de périodes pouvant varier entre 20 et 50 minutes par jour » (Dialogue, 2,1). Pour les besoins de l'Étude, cependant, il a été convenu d'élargir cette notion pour y inclure toutes les extensions et tous les enrichissements du programme de base. Dans la pratique, « français de base » est employé ici pour distinguer ce type de programme des programmes d' « immersion » où le français sert à l'enseignement des autres disciplines et ce, durant toute la journée (ou, au moins, une partie très importante de la journée).

Objectifs de l'étude

Les objectifs de l'Étude étaient :

a) d'examiner les politiques, les programmes et les activités en rapport avec l'enseignement du français de base à travers le Canada;

b) de mettre en commun les idées, les expériences et les recherches sur la planification, l'organisation et l'élaboration du curriculum, sur les approches pédagogiques, sur la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants et sur l'évaluation en vue d'en montrer le fonctionnement et d'établir une base de coopération et d'échange d'idées et de renseignements à travers le Canada sur tout ce qui a trait au français de base;

c) d'identifier des moyens d'améliorer le français de base d'une façon substantielle pour

que des niveaux plus élevés de performance en fin de programme deviennent la norme et pour que le français de base soit mieux intégré dans l'ensemble de l'éducation générale afin de contribuer de façon plus significative au curriculum scolaire.

Orientation de l'étude

Lors des deux colloques précédant l'approbation de l'Étude, les membres de l'ACPLS avaient voté des résolutions confiant à leur exécutif le soin d'examiner le concept d'approche multidimensionnelle proposé par Stern en 1982 dans *La revue canadienne des langues vivantes* et en 1983 dans *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning* et son applicabilité dans les programmes de français de base au Canada. Cela devait devenir, dans la pratique, l'interprétation du troisième objectif mentionné plus haut et fournir à l'Étude son fil conducteur.

L'adoption du curriculum comme domaine principal d'étude s'est imposée d'elle-même à l'ACPLS qui avait déjà noté à plusieurs reprises dans son Bulletin les contributions de nombreux auteurs à ce sujet. Les principales raisons de cette orientation de l'ACPLS peuvent se résumer en trois points principaux :

1) Il existe maintenant une tendance marquée vers une allocation de temps plus grande pour le français de base. Il s'ensuit que si on pouvait peut-être accepter un contenu essentiellement linguistique pour des périodes d'une durée de 20 minutes, le temps supplémentaire qui tend maintenant à être mis à la disposition du français exige, en retour, une contribution plus grande de cette matière à la formation générale de l'élève. Le contenu du cours de langue se doit donc d'être plus riche.

2) Les résultats obtenus dans les programmes d'immersion de même que ceux de la recherche sur l'acquisition du langage tendent à montrer que la langue ne peut pas s'apprendre par la seule pratique des formes. Il faut plutôt trouver des moyens de faire aussi percevoir la langue globalement en la faisant utiliser par l'élève à des fins autres que son seul apprentissage.

3) La communication est maintenant vue comme le but ultime des études de français langue seconde. Cette notion de communication a reçu plusieurs interprétations depuis son introduction dans le domaine de la didactique. Qu'il suffise de noter ici que l'enseignement de la langue seconde ne saurait se limiter à l'acquisition/apprentissage d'habiletés dont l'emploi serait relégué à un lointain futur mais plutôt que l'expérience de la communication en langue seconde doit faire partie du curriculum. C'est à ce prix que ce dernier peut contribuer à la formation générale de l'élève.

Il importe cependant de noter dès maintenant que, si le curriculum a constitué le principal

domaine de réflexion des membres de l'Étude, il a aussi servi de point de départ à d'autres travaux : formation initiale et en cours d'emploi, évaluation, etc. Cependant, les ressources limitées qui ont marqué l'Étude dans beaucoup de ses moments ne permettaient pas de tout examiner. Il fallait choisir et le curriculum, dans l'optique de l'approche multidimensionnelle proposée par Stern, est apparu comme le meilleur point de départ face à ces contraintes.

Cette approche multidimensionnelle, dont il sera question en détail plus loin, comprend quatre composantes de base appelées « syllabi » qui constituent essentiellement le « curriculum multidimensionnel » : le syllabus LANGUE, le syllabus COMMUNICATIF/ EXPÉRIENTIEL, le syllabus CULTURE et le syllabus FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE. À ces quatre syllabi viennent se greffer, pour des raisons évidentes, la FORMATION DES ENSEIGNANTS et la RECHERCHE/ÉVALUATION.

Organisation de l'étude

Une étude de cette envergure doit composer avec plusieurs variables. L'ACPLS est un organisme qui, de par sa charte même, voit son conseil de direction changer chaque année. Cela créait problème du point de vue de la continuité. Il n'est pas apparu possible à la direction de l'ACPLS d'assumer elle-même la responsabilité de l'administration du projet et cela a mené à la mise sur pied d'un Comité de direction. Cependant, l'Association demeurait l'organisme récipiendaire de la subvention et, par conséquent, responsable du projet dans son ensemble. Il fut donc décidé que le Comité de direction serait composé du Président et du Vice-président de l'ACPLS, du directeur et de la directrice-adjointe de l'Étude, de deux représentants des chercheurs responsables des groupes de travail mentionnés plus haut et de deux représentants des provinces. Un représentant du Secrétariat d'État était aussi présent lors des réunions du Comité.

L'éducation étant sous la seule juridiction des provinces, il n'était ni possible, ni souhaitable d'entreprendre une étude de ce type sans leur assentiment, d'une part, et leur implication, de l'autre. L'assentiment de chacune des provinces fut obtenu au cours des quelque dix-huit mois qui ont précédé l'approbation de l'Étude par le Secrétariat d'État grâce, en bonne partie, aux offices du Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). L'accord des provinces apportait déjà une contribution financière importante à l'Étude puisqu'il impliquait la nomination d'un représentant auprès de l'Étude et la création de comités provinciaux qui seraient appelés à examiner en cours de route documents et propositions émanant de l'Étude et assureraient ainsi une implication réelle des provinces dans les principales étapes des travaux. Cet aspect de l'Étude est couvert ailleurs dans ce rapport. C'est donc sous le signe de la collaboration qu'a été organisée l'Étude. Le Tableau I (page suivante) résume l'ensemble.

Résultats de l'étude

Signalons d'emblée que l'Étude ne produit pas un curriculum complet et « prêt à porter ». La raison de cette situation est double. Il y a d'abord l'autonomie des provinces en matière d'éducation à laquelle il a déjà été fait allusion plus haut. Dans un tel contexte, il était impensable d'orienter l'Étude vers une solution unique applicable à travers le pays. De plus, une telle orientation aurait pu avoir un effet réducteur sur chacun des syllabi, la quantité de matériel devenant nécessairement une variable dont il aurait fallu tenir compte. Or la diversité des situations d'enseignement/apprentissage de la langue au Canada exigeait des syllabi riches, où chacun pourrait trouver les éléments susceptibles de l'aider dans ses interventions pédagogiques particulières.

TABLEAU I

COMITÉ DE DIRECTION		
PROJET RECHERCHES		PROJET ÉCOLES
Langue Communicatif/ expérientiel Culture Formation langagière générale Formation et développement Recherche et évaluation	⟷	Représentants des provinces auprès de l'Étude Comités provinciaux

Le Rapport final de l'Étude est donc constitué de documents en provenance de chacun des syllabi, de ceux fournis par le groupe RECHERCHE ET ÉVALUATION et du présent *Rapport synthèse* où on tentera de montrer comment les solutions proposées peuvent être appliquées tout en tenant compte des particularités régionales. La bonne compréhension de ce qui suit implique cependant la consultation détaillée des autres documents constitutifs du Rapport final.

Organisation du rapport synthèse

Les chapitres portant sur les quatre syllabi sont présentés comme suit : a) bref rappel de la

justification initiale telle que formulée par Stern en début d'Étude; b) résultats des travaux du groupe sur la question tels qu'interprétés par l'auteur du présent rapport et conclusions. Les questions relatives à l'intégration, à l'évaluation et à la formation professionnelle sont traitées dans des chapitres subséquents et produisent également leurs conclusions. La liste des conclusions paraît déjà en début de texte.

LISTE DES CONCLUSIONS

La liste des conclusions qui suit permettra au lecteur de prendre rapidement connaissance des orientations dans le présent Rapport synthèse. Ces conclusions constituent l'interprétation par l'auteur des principaux résultats obtenus suite aux travaux des membres des quatre syllabi et des groupes travaillant sur la recherche et sur la formation. Nous avons essayé d'instaurer une certaine démarche logique dans l'établissement de la présente liste, mais il est certain que ces conclusions ne peuvent prendre toute leur valeur que lorsqu'elles sont examinées dans les contextes du Rapport synthèse et des syllabi concernés. Il pourra aussi sembler à certains que plusieurs conclusions présentent des aspects déjà connus, voire même déjà en application dans leur environnement pédagogique. C'est que, d'une part, il est apparu nécessaire de présenter une image aussi complète et aussi intégrée que possible de nos suggestions et que, de l'autre, la grande diversité observée dans l'enseignement des programmes de français de base à travers le Canada montre que ce qui semble acquis à tel endroit reste à découvrir ailleurs.

Voici donc la liste des principales conclusions de l'Étude nationale sur les programmes de français de base.

UN CURRICULUM MULTIDIMENSIONNEL...

1) Les objectifs généraux du programme de français de base doivent être l'apprentissage du français comme moyen de communication et la contribution à la formation générale de l'élève.

2) L'atteinte de ces objectifs peut être grandement facilitée par la mise en œuvre d'un curriculum multidimensionnel.

3) Pour respecter la complexité du langage, le curriculum multidimensionnel doit comprendre au moins quatre composantes: un syllabus langue, un syllabus communicatif/expérientiel, un syllabus culture et un syllabus de formation langagière générale.

UN SYLLABUS LANGUE...

4) Le syllabus langue présente un inventaire des unités de langue que l'élève doit acquérir pour pouvoir communiquer en français dans des situations naturelles.

5) L'objectif de communication implique que les contenus du syllabus langue tiennent compte à la fois de l'emploi et de l'usage.

6) Les contenus relatifs à l'usage comprennent les sons, le lexique et la grammaire. C'est le code linguistique.

7) La maîtrise du code linguistique est essentielle mais non suffisante pour la communication.

8) Les contenus relatifs à l'emploi comprennent des fonctions et leurs réalisations et des unités discursives.

9) Les fonctions décrivent les intentions de communication du locuteur tandis que leurs réalisations les illustrent en contexte. Cette analyse se situe au niveau de la phrase.

10) Les unités discursives sont celles qui permettent de dépasser le niveau de la phrase pour tenir compte de ce qui se passe dans les enchaînements que constitue le discours.

11) L'enseignement de tous les contenus du syllabus langue doit se faire en contexte, c'est-à-dire en tenant compte à la fois des interlocuteurs, du sujet traité et du cadre de la communication.

12) Le syllabus langue trouve ses contextes dans les trois autres syllabi, en particulier dans le syllabus communicatif/expérientiel.

13) L'enseignement de la langue comme moyen de communication implique la primauté du message sur la forme. Il y a cependant entre la précision du message et celle de la forme une relation étroite que la pédagogie doit respecter.

UN SYLLABUS COMMUNICATIF/EXPÉRIENTIEL...

14) Le syllabus communicatif/expérientiel est un inventaire d'environnements où la langue seconde est à la fois moyen de communication et préalable à l'apprentissage.

15) L'environnement est le milieu où la personne évolue.

16) Les environnements du syllabus communicatif/expérientiel sont pris dans les champs d'expérience des élèves.

17) L'expérience est le résultat d'interactions répétées de la personne avec son environnement.

18) L'expérience langagière découle de l'utilisation du langage lors des interactions avec l'environnement.

19) L'interaction avec l'environnement repose sur trois situations fondamentales par rapport à la langue: la compréhension, la production et la négociation.

*20) La compréhension est l'évaluation de l'*input *en fonction des besoins de l'élève, de ses intérêts du moment.*

21) La production est le résultat de la tentative d'intervention de l'élève sur son environnement pour satisfaire ses besoins, ses intérêts du moment.

22) La négociation est l'interaction langagière entre la personne et son environnement tant sur le plan de la compréhension que sur celui de la production.

23) Les champs d'expérience qui permettent l'utilisation de la langue proviennent de l'examen des relations personne/environnement dans leurs aspects physique, social, civique, ludique et intellectuel.

UN SYLLABUS CULTURE...

24) Le syllabus culture est un inventaire des domaines constituant le contenu culturel minimal susceptible de permettre l'interprétation correcte de l'environnement socioculturel second.

25) Langue et culture sont indissociables. La culture doit donc constituer une composante à part entière du curriculum de langue seconde.

26) La culture signifiante pour les élèves est vivante, dynamique et moderne. Cela doit se refléter dans sa présentation.

27) Le caractère complexe, varié et fluide du fait culturel exclut un enseignement encyclopédique de la culture au profit d'un enseignement basé sur la compréhension.

28) La culture est omniprésente dans les situations réelles de communication que veut présenter l'approche communicative.

29) Ce sont les faits culturels qui constituent le point de départ de la réflexion sur la réalité socioculturelle seconde et de l'interprétation juste de cette dernière.

30) L'inclusion de la dimension culturelle dans le curriculum de langue seconde doit d'abord déboucher sur une sensibilisation de l'élève à la culture seconde.

31) La sensibilisation à la culture seconde peut se faire en partant du fait culturel local pour aller ensuite progressivement vers les faits de types régional, provincial, national et international.

32) Les sources principales de faits culturels sont la présence des francophones, leur histoire (en ce qu'elle permet d'expliquer le présent), les parlers francophones, le quotidien des francophones et les dimensions internationales de la francophonie.

UN SYLLABUS DE FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE...

33) Le syllabus de formation langagière générale est un inventaire des contenus d'ordres linguistique, culturel et stratégique susceptibles de favoriser à la fois l'apprentissage de la langue seconde et la formation générale de l'élève.

34) Pour participer à la formation générale de l'élève, il est essentiel de le rendre capable de mettre en rapport l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et les autres dimensions de sa vie d'élève.

35) Le syllabus de formation langagière générale contribue à l'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève par des activités orientées vers l'élargissement de ses horizons et vers la facilitation de son fonctionnement comme apprenant.

36) L'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève implique chez lui des prises de conscience de types linguistique, culturel et stratégique.

37) La conscience linguistique est la connaissance explicite de certains aspects de la nature du langage et du rôle de celui-ci dans la vie des gens et la réceptivité face à cette connaissance.

38) La conscience culturelle est la connaissance explicite de certains aspects de la nature de la culture et de son influence sur les valeurs des gens, ainsi que la réceptivité face à cette connaissance.

39) La conscience stratégique est la maîtrise progressive des structures de la connaissance et le contrôle des activités d'apprentissage.

40) Les actions pédagogiques devant mener aux prises de conscience impliquent une familiarisation avec le langage qui leur est relié.

41) Les sources principales de faits susceptibles de mener à la prise de conscience linguistique sont les phénomènes reliés à la productivité du langage, à la créativité du langage, à la stabilité ou au changement linguistique, à la variation sociale du langage et au jumelage forme-message.

42) Les sources principales de faits devant mener à la prise de conscience culturelle sont les phénomènes reliés au dynamisme de la culture, à la stabilité ou au changement culturel, à la diversité des cultures, aux codes de la culture, aux modes de transmission de la culture et à la réussite dans l'utilisation de la culture.

43) Les sources principales de faits devant mener à la prise de conscience stratégique sont la réflexion sur la maîtrise progressive des savoirs et des savoir-faire et sur les stratégies qui sont reliées à l'acquisition de cette maîtrise.

UNE PÉDAGOGIE INTÉGRATIVE...

44) Considérée non pas comme un code mais comme le moyen privilégié de la communication, la langue constitue une entité globale et fonctionnelle dont l'intégrité doit être respectée.

45) C'est par l'intégration des contenus proposés par les divers syllabi en des ensembles pédagogiques cohérents que l'on respectera le mieux l'intégrité de la langue.

46) L'intégration des syllabi doit permettre de fournir à l'élève la possibilité de vivre des expériences de langue seconde pertinentes pour lui tout en lui permettant de développer ses propres stratégies d'apprentissage.

47) L'approche pédagogique doit reposer sur la représentation que l'on se fait de l'objet d'enseignement et du processus d'apprentissage par lequel les apprenants doivent passer pour le maîtriser.

48) Le locuteur compétent doit posséder des connaissances d'ordres grammatical, discursif, socioculturel et stratégique, mais il doit surtout pouvoir utiliser ces connaissances dans des situations authentiques de communication.

49) Parce qu'elle constitue une façon applicable à la salle de classe de présenter la langue dans des situations authentiques de communication, l'approche expérientielle doit servir de point d'ancrage à la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel.

50) L'expérience de l'utilisation de la langue à des fins communicatives est réalisée au moyen de projets éducatifs.

51) Le projet éducatif est une unité de travail de durée variée impliquant à la fois la réflexion et l'action constructive en rapport avec l'apprentissage et aboutissant à une production concrète.

52) Les sources principales des projets éducatifs sont les divers champs d'expérience de l'élève. Ces champs sont répertoriés dans le syllabus communicatif/expérientiel, mais ils peuvent aussi provenir du syllabus culture et du syllabus de formation langagière générale.

53) Le choix des champs d'expérience à exploiter doit prendre en compte le niveau de maturité cognitive, affective et sociale de l'élève.

54) Dans la répartition des contenus, on tiendra compte, pour chacun des trois groupes cibles, des impératifs d'ordres personnel et pédagogique qui sous-tendent ces niveaux.

55) Les champs d'expérience retenus doivent se prêter à l'intégration de contenus en provenance de tous les autres syllabi, ce qui a pour effet de justifier ces mêmes contenus.

56) La démarche privilégiée de l'approche expérientielle comprend la phase de préparation à l'expérience, l'expérience elle-même et le retour sur l'expérience.

57) Si l'approche expérientielle constitue le point d'ancrage de la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel, elle n'est pas suffisante pour assurer, seule, une maîtrise convenable de la langue.

58) La démarche complète implique une phase de préparation langagière adéquate et un suivi permettant de consolider et d'élargir les contenus langagiers ciblés rencontrés au cours de l'expérience vécue par l'apprenant.

59) L'utilisation correcte de la langue suppose des connaissances pouvant s'approprier par l'approche analytique qui permet la reconnaissance des composantes du comportement langagier.

60) La reconnaissance des composantes du comportement langagier implique que toute analyse, toute réflexion et toute comparaison sont faites en contexte et sont justifiées par ce contexte.

61) L'approche analytique ressortit à un modèle cognitif d'apprentissage de la langue et implique l'acquisition progressive de connaissances langagières et le développement de l'habileté à les utiliser.

62) La démarche privilégiée du modèle cognitif comprend l'étape cognitive (connaissance consciente), l'étape associative et l'étape des opérations (quasi-)automatiques. Cette démarche vaut pour l'ensemble des contenus du syllabus langue de même que pour ceux des autres syllabi qui impliquent l'acquisition de connaissances.

63) Parce que les apprentissages se font de façon progressive, c'est par le réinvestissement des nouvelles connaissances dans des contextes de plus en plus complexes que l'apprenant peut assurer son progrès.

64) L'objectivation constitue la technique privilégiée de réinvestissement en faisant passer l'apprenant de l'inhabileté initiale au fonctionnement avec assistance et, ultimement, à la prise de décision personnelle.

65) Sur le plan de l'acquisition des habiletés langagières, la démarche habituelle va des habiletés réceptives aux habiletés productives.

UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION...

66) L'évaluation des diverses composantes du curriculum fait partie intégrante de toute démarche pédagogique en langue seconde.

67) Parce que l'apprentissage de la langue seconde se fait sur une longue période qui implique une évolution constante de l'apprenant, il est essentiel d'avoir recours à l'évaluation formative qui permet de suivre de près cette évolution.

68) L'évaluation sommative est également nécessaire au moins dans tous les cas où des décisions de type administratif ou personnel doivent être prises concernant l'élève.

69) Le mouvement de va-et-vient entre l'approche expérientielle et l'approche analytique a des incidences sur les modes et les contenus de l'évaluation.

70) L'évaluation du niveau de succès de la communication implique l'acceptation d'une part de subjectivité dans la correction.

71) La justesse de l'expression constitue un objet légitime d'évaluation.

72) Les attitudes ne doivent pas faire partie des critères de réussite d'un cours de français langue seconde.

73) Les tâches utilisées dans le cadre de l'évaluation doivent présenter une valeur éducative pour l'élève.

74) L'élève doit être impliqué dans le processus d'évaluation.

75) Il existe des techniques permettant de répondre aux exigences évaluatives du curriculum multidimensionnel. Plusieurs d'entre elles font l'objet de brèves présentations dans le document sur ce sujet produit par le Groupe de travail sur la recherche et l'évaluation.

DES EXIGENCES DE FORMATION...

76) Dans le contexte de la formation initiale, l'enseignant de langue seconde doit avoir une solide formation pédagogique générale, qui lui fournira les fondements permettant la relativisation des changements qui ne vont pas manquer de se produire au cours de sa carrière.

77) Le professeur de français langue seconde doit avoir une connaissance approfondie du français pour pouvoir assumer son rôle de modèle auprès de ses élèves.

78) Le professeur de français langue seconde doit posséder une solide connaissance de la culture cible pour être en mesure d'interpréter correctement les messages en fonction des dimensions sociales, esthétiques et idéologiques qui les causent. Le français ne saurait être de l'anglais traduit.

79) Au-delà de sa connaissance courante de la langue, le professeur de français langue seconde doit être aussi un spécialiste des contenus, c'est-à-dire être en mesure d'objectiver ses connaissances en langue, en culture, en expérience et en formation langagière générale. En d'autres termes, il doit connaître sa matière.

80) Le professeur de français langue seconde doit avoir une perception suffisante des processus d'apprentissage/acquisition des langues pour pouvoir interpréter correctement ce qui se passe en classe et faire les bons choix dans son enseignement.

81) Le professeur de français langue seconde doit connaître les principales stratégies d'apprentissage et les effets de leur application.

82) Le professeur de français langue seconde doit posséder de bonnes connaissances sur la nature de la communication authentique et sur sa possibilité de réalisation dans la salle de classe.

83) Le professeur de français langue seconde doit maîtriser les techniques et démarches reliées à l'approche expérientielle, à l'approche analytique et à l'objectivation.

84) Le professeur de français langue seconde doit apprendre à promouvoir la participation active de l'apprenant à tous les types d'activités et la prise en charge par ce dernier de son propre apprentissage.

85) Le professeur de français langue seconde en cours d'emploi doit disposer d'un système intégré de formation additionnelle au niveau de la commission scolaire ou du ministère pour lui permettre de combler des lacunes ressenties ou identifiées.

86) Parmi les moyens dont doit disposer le professeur de français langue seconde pour parfaire sa formation, on trouve a) les stages de formation sous la direction de formateurs initiés aux nouvelles approches, b) les stages de formation autodirigés, avec l'aide de matériel d'appoint, c) les expériences structurées de formation entre pairs, d) les programmes d'échanges et e) les bourses de séjour prolongé en milieu francophone.

87) Il va sans dire, enfin, que l'aide à la formation inclut, de toute nécessité, la disponibilité de matériel scolaire pertinent et efficace, y compris du matériel de référence.

DES ASPECTS PLUS GÉNÉRAUX...

88) Pour des raisons de plusieurs ordres, il n'était pas du mandat de l'Étude de proposer des objectifs de performance en français langue seconde. Il appartient aux provinces qui désireraient s'inscrire dans le courant de pensée pédagogique développé par l'Étude de se donner de tels objectifs.

89) Tous les efforts devraient être faits pour que tous les élèves des programmes de français de base en viennent à être exposés à cette matière à raison de 40 minutes par jour depuis la quatrième jusqu'à la douzième année inclusivement.

90) Les nombreuses occasions de mise en commun des connaissances et des réalisations suscitées par l'Étude ont montré l'opportunité de créer un mécanisme permettant aux intervenants provinciaux dans les programmes de français de base de se réunir périodiquement pour continuer ces échanges.

91) L'Étude a donné lieu à la production de matériel pédagogique qui veut illustrer plusieurs des dimensions traitées dans ces lignes. Ces exemples s'appliquent respectivement aux élèves de niveau de 6e, de 8e et de 10e année.

92) Les travaux de l'Étude ont amené un certain nombre d'organismes à préparer du matériel basé sur l'un ou l'autre des aspects développés par les chercheurs en cours de route. Le matériel déjà publié inclut la série « Pour tout dire » produite par l'Office national du film du Canada.

Chapitre

1

LE CURRICULUM MULTIDIMENSIONNEL

Le concept de « curriculum multidimensionnel » proposé par Stern (1983) s'est concrétisé suite à une réunion d'experts tenue à Boston en 1980 à la demande de l'ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). Lors de cette rencontre, cinq spécialistes et deux répondants avaient présenté des points de vue sur ce qui devait constituer, selon eux, les priorités professionnelles en enseignement/apprentissage des langues pour les années quatre-vingt, points de vue que Stern a par la suite regroupés et formulés sous le nom de curriculum multidimensionnel.

Par curriculum, il faut entendre ici l'ensemble des contenus, des objectifs et des méthodologies que l'on retrouvera dans l'enseignement de la langue seconde. Les composantes de ce curriculum multidimensionnel font l'objet de syllabi distincts, c'est-à-dire de descriptions de contenus organisées de façon graduée. C'est ainsi que le curriculum multidimensionnel de français langue seconde sera constitué d'un syllabus langue, d'un syllabus d'activités communicatives, d'un syllabus culture et d'un syllabus de formation langagière générale.

L'idée du curriculum multidimensionnel est le produit de la réflexion et de la recherche des vingt-cinq dernières années. De façon plus spécifique, il faut d'abord retenir la prise de conscience progressive vers la fin des années soixante-dix : le problème principal n'était pas le « comment » de l'enseignement de la langue (la méthode d'enseignement) mais bien le

« pourquoi » et le « quoi » (les objectifs et le contenu).

En outre, on a pu observer une conviction croissante de la valeur de situations et de contenus pertinents pour l'apprenant. Cette conviction résulte, d'une part, de la recherche sur l'enseignement de la langue fait dans le cadre de situations de communication véritables et, de l'autre, de pratiques comme les programmes d'échange.

Enfin, l'idée d'une approche multiple est celle qui semble correspondre le mieux à ce qui est maintenant connu de la langue et de sa complexité, laquelle provient non seulement du système linguistique lui-même, mais aussi du contexte social dans lequel il est utilisé et de son imbrication avec la culture des usagers. Et si la psychologie de l'apprentissage des langues reconnaît des ressemblances entre l'acquisition de la langue maternelle, l'apprentissage de la langue seconde dans des environnements naturels et celui dans la salle de classe, il apparaît souhaitable que le curriculum reflète ces caractéristiques de l'apprentissage de la langue.

Cela dit, l'élaboration des quatre syllabi présente des défis importants puisqu'il faudra explorer des dimensions encore passablement inconnues ou mal définies dans le domaine de l'enseignement des langues. Il conviendra donc de procéder par approximations successives, l'expérience acquise à chaque étape devant servir à l'amélioration de chacune de ces approximations. En outre, il faudra s'assurer qu'en abordant la langue sous plusieurs angles, l'étude de chacun de ces derniers facilitera celle de tous les autres de telle sorte que la variable temps ne constituera pas un empêchement à l'application d'un curriculum multidimensionnel dans la classe de français.

Résultats des travaux de l'étude

Six ans après ces prises de position de Stern, les résultats des travaux de l'Étude montrent la justesse de sa réflexion sur les principaux besoins en didactique des langues. La consultation de très nombreux auteurs par les chercheurs de l'Étude permet de constater qu'il est maintenant généralement acquis que l'enseignement/apprentissage de la langue doit être motivé, c'est-à-dire avoir des justifications qui prennent leurs sources dans l'apprenant et son environnement. Les questions du « pourquoi » et du « quoi » se trouvent dès lors clairement posées.

Du même souffle, cependant, il faut dire que le « comment » ne saurait être évacué au profit des deux autres questions. La venue de l'approche communicative, ou mieux, des approches communicatives et du chaos pédagogique qu'elles ont souvent engendré, a clairement fait la démonstration des liens étroits qui doivent exister entre chacune de ces trois composantes de la didactique des langues. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point, en particulier dans le cadre du chapitre sur le syllabus communicatif/expérientiel. Cela dit, nos observations

et nos essais en classe nous ont montré qu'il était raisonnable de croire que l'enseignement/apprentissage de la langue seconde devait passer par l'expérience de l'utilisation de la langue dans des situations réelles de communication.

Une des raisons fondamentales de cette démarche est la complexité du sujet à l'étude. Les travaux récents dans le domaine des sciences du langage montrent bien, tant par la diversité de leurs orientations (sociolinguistique, pragmatique, analyse du discours, sémantique, psycholinguistique, etc.) que par le caractère laborieux de leurs études jusqu'à quel point la langue est difficile à saisir. Une conclusion tend à découler d'une telle observation : la complexité de la langue fait que son étude se doit d'être abordée sous plusieurs angles à la fois afin que deviennent progressivement claires pour l'apprenant les relations entre les diverses composantes de ce moyen complexe de communication.

Les angles dont il vient d'être question, l'Étude les a regroupés en quatre syllabi : 1) langue, 2) communicatif/expérientiel, 3) culture, 4) formation langagière générale. Les chapitres qui suivent examinent plus en profondeur chacun de ces syllabi à tour de rôle. Qu'il nous suffise donc d'indiquer ici que les analyses poussées de chacun de ces domaines ont permis de faire ressortir les particularités de chacun tout en laissant clairement voir les relations étroites qui les unissent, ce qui tend à montrer qu'il s'agit bien de composantes fondamentales de la langue définie comme moyen de communication. Ce sont d'ailleurs ces points de convergence qui doivent permettre d'intégrer ces contenus, en apparence passablement diversifiés, en un curriculum et des ensembles pédagogiques cohérents.

L'examen du matériel présentement utilisé dans les écoles du pays pour l'enseignement du français langue seconde montre bien que la tendance décelée par Stern vers une certaine unidimensionnalité du curriculum se perpétue. La méthode structurale est encore en usage dans un nombre important d'endroits et il faut bien reconnaître que là où du matériel plus récent est utilisé, plusieurs des outils pédagogiques qui se réclament du communicatif font un usage abusif du terme puisque, pour ne reprendre que les situations les plus fréquentes, la langue y est encore souvent enseignée soit hors contexte, soit dans des contextes non signifiants pour les apprenants. Or dans la lutte incessante pour des minutes de temps de classe allouées à telle ou telle matière, il est essentiel que l'enseignement de la langue contribue à part entière à l'effort de formation de l'élève en lui assurant la plus grande variété possible d'occasions de s'enrichir comme personne au contact de sa deuxième langue. Nous pensons qu'en ce moment, cette assurance doit passer par l'implantation progressive d'une forme de curriculum multidimensionnel dans les écoles.

Ce document de même que tous les autres produits par l'Étude, bien que constituant des efforts importants vers l'élaboration d'un tel curriculum, ne constituent que la première des approximations successives prévues par Stern. Il y a donc lieu de les consulter en gardant

cette remarque en tête. Cela dit, ils présentent le fruit de très nombreuses heures de réflexion et de discussion et constituent une illustration cohérente à la fois du modèle curriculaire proposé par Stern et de son applicabilité dans les programmes réguliers. C'est à ce titre qu'ils sont soumis à l'examen des divers intervenants dans les programmes de français de base.

1/ Les objectifs généraux du programme de français de base doivent être l'apprentissage du français comme moyen de communication et la contribution à la formation générale de l'élève.

2/ L'atteinte de ces objectifs peut être grandement facilitée par la mise en œuvre d'un curriculum multidimensionnel.

3/ Pour respecter la complexité du langage, le curriculum multidimensionnel doit comprendre au moins quatre composantes : un syllabus langue, un syllabus communicatif/expérientiel, un syllabus culture et un syllabus de formation langagière générale.

Chapitre

2

LE SYLLABUS LANGUE

Dans l'optique de Stern, le syllabus langue est celui où la langue est considérée comme objet d'étude et de pratique. C'est celui qui correspond le plus près au contenu traditionnel de l'enseignement de la langue. Cependant, ces contenus traditionnels ne sont plus suffisants car un syllabus langue doit maintenant tenir compte des développements récents dans l'étude du langage. Cela implique la prise en compte de l'emploi (« use » dans la terminologie de Widdowson) aussi bien que de l'usage (« usage » chez Widdowson) avec, comme conséquence, l'inclusion des actes de parole, du discours, des notions et des fonctions dans les contenus d'étude et de pratique. Dans cette optique, le syllabus langue doit passer d'une orientation structurale, par exemple, vers une orientation fonctionnelle avec des contenus provenant des analyses sémantique, pragmatique et sociolinguistique du langage. Cela ne signifie pas pour autant la disparition des catégories grammaticales, mais plutôt leur présentation de façon plus naturelle dans une gradation cyclique correspondant aux besoins des apprenants.

La difficulté semble donc double : d'une part, comment faire justice à la fois au contenu structural et au contenu fonctionnel et comment les intégrer l'un dans l'autre; d'autre part, comment réaliser les économies nécessaires pour que ce nouveau syllabus élargi ne croisse pas hors de proportion. Il faut bien se rendre compte, en effet, que placé dans le contexte du curriculum multidimensionnel, l'ampleur du syllabus langue doit être diminuée, non pas

augmentée. Il existe des éléments de solution chez un certain nombre d'auteurs: Allen propose un curriculum à convergence variable, Valdman suggère une gradation cyclique soigneusement planifiée alors que les Britanniques parlent plutôt d'une présentation basée sur des niveaux de maîtrise exprimés en termes d'actes de parole concrets. Il ne s'agit donc pas de repartir à zéro, ce qui donne à penser que le syllabus langue à la fois élargi et économique n'est pas une impossibilité.

Stern sera amené à conclure sa discussion sur la nature du syllabus langue comme suit :1) le syllabus langue est nécessaire pour toute forme d'enseignement de la langue ; 2) un tel syllabus doit contenir des éléments structuraux et fonctionnels (en d'autres termes, un syllabus constitué uniquement de formes grammaticales et de vocabulaire est inadéquat tout comme le serait le syllabus qui les ignorerait); 3) un syllabus structural-fonctionnel pourra probablement le mieux être établi en travaillant à partir de niveaux de maîtrise préétablis quant aux sujets, aux situations et aux habiletés (mais la seule liste des sujets, situations et habiletés ne constitue pas un syllabus adéquat, bien qu'il s'agisse d'un pas nécessaire dans cette direction).

Sur le plan de l'approche pédagogique souhaitable pour un tel syllabus, c'est l'approche analytique qu'il faut privilégier, cette approche étant celle qui permet l'examen et la réflexion sur les faits de langue et la compréhension progressive du fonctionnement du code linguistique. Cela ne signifie cependant pas que l'approche analytique soit la seule qui doive être employée pour enseigner la langue, car cette dernière ne se laisse pas cerner par la seule analyse linguistique. Nous aurons l'occasion de revenir sur la position de Stern au sujet de la pluralité des approches lors de la présentation de la justification théorique du syllabus communicatif/expérientiel au prochain chapitre.

Résultats des travaux de l'étude et conclusions

L'enseignement/apprentissage de la langue met maintenant l'accent sur la capacité de communiquer dans des situations naturelles d'emploi de la langue. Cette introduction de la dimension communicative a eu pour effet, en enseignement des langues, un éloignement progressif de l'utilisation des résultats de l'analyse formelle du langage telle que pratiquée par la linguistique au profit de l'analyse fonctionnelle du langage qui examine celui-ci comme une forme de communication.

Mais que faut-il entendre lorsque l'on parle de communication langagière? Les travaux des membres du syllabus langue ont permis de faire ressortir un certain nombre de caractéristiques notées par différents auteurs. Retenons ici celles proposées par Canale (1983) et par Akmajan, Demers et Harnish (1986). Pour Canale, la communication présente les caractéristiques suivantes :

1) elle est une forme d'interaction sociale;

2) elle comporte un niveau élevé d'imprévisibilité et de créativité autant au niveau de la forme que du message;

3) elle se déroule dans des contextes discursifs et socioculturels qui en contraignent l'utilisation, tout en fournissant des indices sur l'interprétation qu'il faut donner aux énoncés;

4) elle est limitée par des conditions telles que la capacité de mémoire et la fatigue des interlocuteurs;

5) elle est toujours orientée vers l'atteinte d'un but comme, par exemple, persuader ou promettre;

6) elle implique l'utilisation d'un langage dit authentique;

7) elle réussit lorsque le message est compris par l'interlocuteur.

Pour Akmajan, Demers et Hamish, la communication se décrit à partir de la pragmatique. Les principales étapes du processus sont les suivantes :

1) au niveau du locuteur, le problème qui est posé est celui d'amener son interlocuteur à percevoir son intention de communication;

2) le locuteur doit donc savoir choisir une façon de s'exprimer qui simplifiera la tâche de son interlocuteur en tenant compte du contexte où la communication se fait;

3) quant à l'interlocuteur, son problème est de saisir correctement l'intention de communication du locuteur en se basant sur les mots choisis et sur le contexte de l'énoncé.

Il n'est pas nécessaire de s'étendre ici sur l'interprétation de ce qui précède, ces contenus et d'autres étant déjà examinés dans le texte du syllabus langue. Il devrait cependant déjà ressortir clairement que la communication constitue un phénomène complexe et que son enseignement dans le contexte de la langue seconde présente un défi de taille. Heureusement, les travaux sur l'étude du langage commencent à fournir des éléments de solution qui peuvent être intégrés dans un contenu linguistique.

Dans son document de base, Stern confiait au syllabus langue la responsibilité de faire le point sur des domaines en apparence aussi diversifiés que la pragmatique, la sociolinguistique, l'ethnologie de la communication, l'analyse du discours et la sémantique, et de déterminer quelles pourraient être leurs contributions à ce syllabus. Il est d'abord clairement ressorti que l'objet de chacune de ces disciplines, qui sont toutes encore jeunes, ne faisait pas consensus car on y retrouvait beaucoup de recoupements. Qu'il suffise de mentionner l'apparition de la notion d'acte de parole avec des sens différents dans chacune d'elles pour illustrer la difficulté de l'entreprise. Cela dit, les membres de ce syllabus ont pu observer plusieurs

points de convergence et de divergence qui s'avéreraient utiles tant pour leur réflexion que dans le travail d'établissement de leur syllabus. En tenant compte des dimensions linguistique et communicative de l'enseignement de la langue comme moyen de communication, on peut dès lors déjà indiquer que, sur le plan général des contenus,

4/ Le syllabus langue présente un inventaire des unités de langue que l'élève doit acquérir pour pouvoir communiquer en français dans des situations naturelles.

Communiquer en français, c'est, d'une part, utiliser des formes linguistiques correctes. Il y a donc lieu, dans le cadre d'un syllabus langue, de retrouver des unités phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques dont la connaissance et la pratique mènent à une utilisation acceptable du code linguistique. Cette dimension de l'enseignement de la langue est relativement bien connue et fait partie de la pratique pédagogique de tous les enseignants qui sont conscients de la nécessité qu'il y a pour la bonne communication de connaître les règles de l'usage de la langue, usage étant pris ici dans le sens proposé par Widdowson. Nous revenons sur ce sujet un peu plus loin.

Communiquer en français, c'est aussi, d'autre part, respecter les règles qui régissent l'emploi de la langue. Nous utilisons ici emploi dans le sens de « use » proposé par Widdowson. Or les règles d'emploi dépassent largement le niveau du code pour atteindre celui du contexte dans lequel l'énoncé (ou la suite d'énoncés) est employé.

Ainsi, de tous les domaines mentionnés plus haut comme faisant partie de ce que le syllabus langue devrait examiner, seule la sémantique limite son étude au sens des propositions établi à partir de l'état de choses qu'elles représentent et donc, en elles-mêmes. Dans tous les autres cas, on retrouve sous une forme ou l'autre l'étude des rapports entre les formes linguistiques et le contexte et ce, tant au niveau de la phrase qu'à celui du discours (celui de l'enchaînement des énoncés). On peut déjà reconnaître le besoin qu'il y aura d'introduire dans le syllabus langagier à la fois la dimension de l'étude de la langue comme système et celle de l'étude de ce système dans ses contextes, c'est-à-dire lorsqu'il est utilisé pour communiquer.

La reconnaissance de l'importance des rapports entre la forme et le contexte est fondamentale pour qui veut donner une dimension communicative à son enseignement. La sémantique nous enseigne qu'un énoncé comme « J'ai payé 20 $ » a une signification de base qui dépend en bonne partie de celle de chacun des mots de l'énoncé. Mais cette forme, comme la très grande majorité des formes linguistique, n'est pas utilisée que dans un seul contexte qui pourrait être celui de la réponse à une demande d'information. Par exemple, elle peut permettre la formulation d'une plainte là où ce prix est estimé cher, celle de la colère là où

on apprend que son copain a payé 10 $, celle de la satisfaction là où l'autre aura payé 30 $, et ainsi de suite. C'est là, et il importe de le reconnaître, que se situe la limite d'une approche structurale qui se contente d'enseigner des formes qui, parce qu'enseignées dans des contextes uniques, prennent des significations uniques. Or comme il est inimaginable d'enseigner, sans mentionner d'apprendre, toutes les formes correspondant à toutes les situations, on se retrouve dans un cul-de-sac. Une démarche qui prend en compte les contextes fait éclater cette perception de l'énoncé-étiquette pour le faire comprendre comme il est vraiment, c'est-à-dire pouvant avoir plusieurs fonctions qui sont régies par les règles d'emploi. C'est pourquoi on dira que

5/ L'objectif de communication implique que les contenus du syllabus langue tiennent compte à la fois de l'emploi et de l'usage.

Nous avons noté plus haut, en passant, que les contenus relatifs à l'usage devaient faire partie d'un syllabus langue. Il n'est peut-être pas inutile de nous arrêter un peu sur ce sujet. La première question qui vient à l'esprit de plusieurs lorsqu'il est question de communication langagière est justement celle de la place du code dans l'acquisition de tout le processus. Il existe, en effet, des exemples de communication où la connaissance du code est nulle ou, au mieux, minimale. Il est possible, par exemple, que j'entre dans un restaurant anglais, que je dise le mot « hungry » et que, si je fais la démonstration que je puis payer, je me voie servir quelque chose. Même possibilité si je pointe un item au menu. Je puis également inviter quelqu'un d'un geste, d'un regard. Dans des cas de ce type, il est clair qu'il y a communication puisque l'action posée par moi résulte en une réponse adéquate par quelqu'un de mon environnement du moment. Mais il devrait être tout aussi clair que ce mode de communication est extrêmement limité et qu'il n'est adaptable qu'au niveau le plus rudimentaire des échanges entre les personnes.

Dès que l'utilisateur de la langue ressent le besoin d'un niveau de communication plus complexe, la question de la précision du code entre en compte. De fait, plus les besoins de communication sont raffinés, plus les besoins de précision dans l'emploi du code le deviennent. Il y a donc une relation étroite entre la qualité de la communication et celle du code. Cette qualité se situe à la fois au niveau des sons de la langue, à celui de son lexique et à celui de sa grammaire.

Il ne semble pas nécessaire de faire la démonstration du besoin de la capacité d'utiliser convenablement le système phonologique de la langue cible. Pourtant, un examen détaillé de matériel didactique récent réalisé dans le cadre d'un de nos séminaires montre que la place de cet enseignement n'est pas du tout évidente. Le danger qu'il y a à ne pas travailler le système des sons et des suprasegmentaux est celui de la fossilisation des mauvaises

habitudes de prononciation.

Ce qui étonne encore plus, cependant, est l'absence presque systématique dans ce même matériel de toute pédagogie véritable permettant l'enseignement du vocabulaire. Il est en effet très difficile d'imaginer une communication un tant soit peu complexe sans que les interlocuteurs possèdent le bagage lexical pour transmettre leurs concepts. Même s'il est probable, comme le souligne Galisson, que le vocabulaire est quelque chose de très individuel, cela ne saurait justifier l'absence d'une pédagogie du vocabulaire. Nous verrons plus loin que le vocabulaire constitue le moyen privilégié de la préparation à l'expérience en langue seconde. Nous nous contenterons donc, pour le moment, d'en postuler le besoin.

La question de la place de la grammaire dans une approche orientée vers la communication est objet de controverse depuis quelques années. Certains ont pensé que le contact répété avec la langue serait suffisant pour permettre à l'apprenant de développer sa propre grammaire puisque la chose se produisait dans les situations d'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel. Deux remarques s'imposent à ce sujet. D'abord, si l'approche communicative doit déboucher sur l'emploi de la langue dans des situations réelles de communication en classe, il reste que ces situations ne peuvent s'y retrouver qu'en nombre relativement limité, étant données les contraintes temporelles de cet environnement. Pour la même raison de temps rationné, et c'est là notre deuxième remarque, celui qui est imparti à l'apprentissage de la langue seconde doit être utilisé d'une manière aussi efficace que possible et la démonstration de l'efficacité de la technique essai et erreur en situation de temps contrôlé est loin d'avoir été faite. L'examen de la langue et la réflexion sur son fonctionnement constituent, selon nous, une façon efficace d'atteindre économiquement un niveau utile de connaissance du code. Cela ne signifie pas, cependant, qu'il faille être satisfait du type de grammaire encore utilisé dans les cours de langue où les règles, augmentées de quelques exemples et exceptions, sont apprises pour elles-mêmes. Mais une grammaire pédagogique, c'est-à-dire une grammaire dont le contenu est motivé par les besoins de la communication, a un rôle fondamental à jouer dans l'acquisition éventuelle de l'habileté à communiquer à un niveau raisonnablement élevé de raffinement. Pour ces raisons, nous dirons donc que

6/ Les contenus relatifs à l'usage comprennent les sons, le lexique et la grammaire. C'est le code linguistique.

Dans le cadre de la présentation de notre conclusion sur la nécessité de tenir compte à la fois de l'usage et de l'emploi, nous avons eu l'occasion de mentionner que l'utilisation de la langue à des fins communicatives devait dépasser le niveau de l'usage de la langue pour atteindre celui de son utilisation en contexte, celui de ses règles d'emploi. Quand nous

mentionnons à la conclusion précédente que les contenus relatifs à l'usage comprennent les sons, le lexique et la grammaire, il devrait être évident qu'il reste une lacune importante à combler entre l'usage et l'emploi. Cependant, il est apparu nécessaire de bien mettre en évidence la place du code dans l'apprentissage de la langue afin que la démarche que nous allons finalement privilégier ne puisse pas donner à penser que nous souhaitons en faire l'impasse sans oser le dire. Cette position étant maintenant clairement établie, il convient de dire que

7/ La maîtrise du code est essentielle mais non suffisante à la communication.

Non suffisante, on le sait, parce qu'elle ne permet pas d'atteindre les règles d'emploi de la langue. Et si l'on connaît assez bien les contenus relatifs à l'usage, il n'en va pas nécessairement de même pour ceux relatifs à l'emploi. C'est que la réflexion sur ce sujet dans l'optique de l'enseignement de la langue seconde ne remonte guère qu'à une quinzaine d'années et que plusieurs données restent encore à préciser. Cela dit, le domaine ne se trouve pas complètement démuni.

Une première direction de la réflexion qui s'est avérée très utile pour une meilleure compréhension de l'emploi est celle qui a été adoptée dans les travaux du Conseil de l'Europe. Partant de la prémisse que la langue sert à communiquer, des chercheurs ont voulu examiner l'idée que la langue pourrait être analysée en termes des fonctions que les énoncés pouvaient prendre lors d'un acte de communication. Par exemple, un énoncé peut constituer une demande d'information, une demande de permission, un refus de permission, une expression de sentiment, etc. Décrire la langue dans de tels termes devait permettre de délimiter les contenus à enseigner à un groupe donné d'apprenants en établissant des rapports étroits entre les besoins des membres du groupe et les fonctions qui devaient leur permettre de satisfaire ces besoins. Il ne restait alors qu'à déterminer, parmi toutes les réalisations langagières possibles de telle fonction donnée, quelles étaient celles qui cadraient bien avec les membres du groupe d'apprenants.

Mais l'étude de la communication a aussi montré que la communication ne se faisait pas en petites unités détachées et que l'apprentissage de successions de phrases ne menait pas nécessairement à l'habileté à communiquer. De tels questionnements ont mené à l'examen de ce qu'on est maintenant convenu d'appeler le discours, c'est-à-dire des unités de communication plus vastes que la phrase. Les travaux des membres du groupe travaillant sur le syllabus langue ont permis de conclure qu'il fallait retenir ces deux grandes catégories de contenus. Nous dirons donc que

8/ Les contenus relatifs à l'emploi comprennent des fonctions et leurs réalisations et des unités discursives.

Les fonctions de l'énoncé permettent de décrire des intentions de communication. L'intention de communication du locuteur et son interprétation par l'interlocuteur constituent, avec la connaissance du contexte, les fondements de la communication verbale. On l'a déjà mentionné, un énoncé, en soi, possède une signification relativement neutre qui lui est surtout donnée par le sens des unités lexicales qui le composent. « Il fait chaud » est un énoncé qui transmet de l'information. Il est bien possible, cependant, que, dans des circonstances où l'information est déjà connue, le même énoncé soit utilisé par le locuteur pour faire une suggestion, voire même donner l'ordre de mettre l'appareil de climatisation en marche. Dans de telles circonstances, il est essentiel, tant pour le locuteur que pour son interlocuteur, de reconnaître l'intention de communication que cet énoncé recouvre, faute de quoi la communication rate.

L'intention de communication peut être plus ou moins facile à reconnaître selon le niveau d'habileté dans l'utilisation de la langue et les besoins ressentis par le locuteur. L'énoncé utilisé pour donner de l'information ne présente pas le même niveau de difficulté que lorsqu'il est utilisé de façon ludique ou de façon ironique. Les contenus prévus au syllabus langue doivent tenir compte de cet état de fait quand vient le temps de déterminer ce qui est adapté ou non au niveau des apprenants.

Pour des raisons de cet ordre, il n'est pas suffisant pour un syllabus langue de déterminer quelles sont les intentions de communication qui devraient faire partie du programme d'études d'un niveau donné. Il est également nécessaire de spécifier quelles sont les réalisations langagières qui doivent être objet d'enseignement. Il ne serait pas réaliste, par exemple, d'inscrire au programme de l'élémentaire des réalisations langagières complexes qui ne sont jamais utilisées par des jeunes de ce niveau. En outre, l'apparition des illustrations des intentions de communication dans le syllabus peut également servir de référence au professeur quand il a besoin de prendre des décisions sur telle réalisation imprévue qui se présente au hasard d'un document authentique ou d'un besoin spécifique en classe.

Enfin, on y a fait allusion plus haut, les réalisations qui illustrent les intentions de communication doivent nécessairement être présentées en contexte, car c'est là qu'elles prennent leur véritable signification. On dira donc que

9/ Les fonctions décrivent les intentions de communication du locuteur tandis que leurs réalisations les illustrent en contexte. Cette analyse se situe au niveau de la phrase.

Dépasser le niveau de l'énoncé a aussi des incidences sur le contenu même des énoncés. Par exemple,

- Quand est-ce que papa va réparer ma bicyclette?
- Il va faire ça demain.

En observant la réponse à la question, il est facile de se rendre compte que deux des unités de cette réponse n'ont de signification véritable que parce qu'il y a déjà eu une question. « Il » remplace « papa » tandis que « ça » remplace « réparer ma bicyclette ». Cet emploi des pronoms pour remplacer des unités qui précèdent, l'anaphore, ne se retrouve que dans des situations où la communication dépasse le niveau de la phrase et doit donc être enseigné comme tel.

Enfin, dépasser le niveau de la phrase dans l'analyse du discours signifie également examiner le fonctionnement de la communication pour établir les règles qui le régissent. Dans sa langue maternelle, l'individu sait intuitivement quelles sont les marques du discours qui indiquent que la personne veut garder son tour de parole, veut céder la parole, veut reprendre la parole, etc. Le jeu des intonations et des pauses de même que l'observation de tous les comportements non verbaux relatifs à cette question deviennent donc ainsi une partie intégrale de ce que l'apprenant doit connaître sur le plan de la langue.

Il est facile de voir comment ces types d'unités discursives sont nécessaires à la communication réussie.

10/ Les unités discursives sont celles qui permettent de dépasser le niveau de la phrase pour tenir compte de ce qui se passe dans les enchaînements que constitue le discours.

Les contenus relatifs à l'emploi dont il vient d'être question de même que ceux relatifs à l'usage discutés auparavant ne possèdent pas véritablement de valeur communicative en eux-mêmes. C'est le contexte qui leur donne cette valeur. Cela implique donc, non seulement sur le plan de la description des contenus dont il vient d'être question mais également sur celui de leur enseignement, un effort constant de contextualisation.

Mettre en contexte signifie d'abord tenir compte des interlocuteurs. Par exemple, le statut des personnes les unes par rapport aux autres a une incidence sur les messages qui sont formulés. Cette incidence se traduit au niveau des contenus du message, à celui des registres de langue utilisés, voire même à celui de l'opportunité de formuler un message. Entre deux amis, la question « As-tu vu mon épouse? » est normale et risque de produire une réponse acceptable. Avec un étranger, il faudrait plutôt fournir une description si l'on souhaite obtenir une réponse satisfaisante. On peut dire « Fais donc attention! » à son fils qui vient

de nous bousculer mais on dira plutôt « Excusez-moi, je ne vous avais pas vu » à son patron dans les mêmes circonstances. Et le membre nouvellement arrivé du corps professoral va probablement choisir de ne pas aller parler de ses peines de cœur à son directeur.

Mettre en contexte, c'est aussi tenir compte du sujet de la communication. On ne formule pas un reproche de la même façon qu'un compliment. On ne dit pas ses émotions comme on donne un renseignement au coin de la rue. On ne parle pas de sujets compliqués comme on le fait pour des sujets connus de tous. Le sujet de la communication peut donc avoir une incidence sur la langue qui sera utilisée.

Enfin, mettre en contexte, c'est tenir compte de ce qui pourrait être appelé le cadre général de la communication. La raison de la communication, le but de l'échange, joue un rôle sur la forme de son contenu. Une demande de renseignement formulée comme un ordre n'est généralement pas acceptable et va résulter en un bris de communication. Il y a aussi le lieu physique de la communication qui peut entrer en jeu. Les conversations au restaurant et à l'église sont très différentes, tant dans leurs sujets que dans leurs formes. On dira donc que

11/ L'enseignement de tous les contenus du syllabus langue doit se faire en contexte, c'est-à-dire en tenant compte à la fois des interlocuteurs, du sujet traité et du cadre de la communication.

Si on s'arrête à penser à l'intégration des contenus du syllabus langue dans ceux des trois autres syllabi dans l'optique de la contextualisation dont il vient d'être question, on peut voir comment il peut paraître souhaitable que les contextes nécessaires à la présentation du syllabus langue proviennent en fait des trois autres syllabi. C'est exactement la position qui est prise par les membres de ce syllabus. Les thèmes des messages ou, en d'autres termes, ce sur quoi porte la communication doivent être tirés des autres syllabi et, en particulier, du syllabus communicatif/expérientiel. Ces thèmes, tout comme les contenus langagiers, ayant été pensés en fonction du niveau de développement des élèves, il est facile d'établir les liens nécessaires à une bonne intégration, les contenus du syllabus langue fournissant les unités qui permettront de traiter de ces thèmes dans la langue seconde. On peut donc dire que

12/ Le syllabus langue trouve ses contextes dans les trois autres syllabi, en particulier dans le syllabus communicatif/expérientiel.

Cela dit, il importe de conclure ce chapitre en précisant à nouveau la place de la langue dans l'ensemble de la démarche. Reprenons pour ce faire l'essentiel du texte qui se trouve dans le syllabus à ce sujet. D'abord, le syllabus langue énumère les unités auxquelles les élèves doivent être exposés et donne des indications par le biais d'objectifs spécifiques sur celles

devant donner lieu à un enseignement systématique. Ensuite, il met l'accent sur la justesse de l'expression. En outre, il fait valoir la nécessité d'expliciter les rapports entre forme et fonction. Il propose enfin d'amener l'élève à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. De tels objectifs impliquent le recours à des moyens pédagogiques particuliers à ce syllabus. Dans ce sens, la seule exposition au langage dans le cadre d'activités expérientielles ne saurait suffire. C'est pourquoi, tout en reconnaissant la primauté du message sur la forme dans une approche axée sur la communication, le syllabus langue, par son existence même, implique du travail analytique sur le code.

13/ L'enseignement de la langue comme moyen de communication implique la primauté du message sur la forme. Il y a cependant entre la précision du message et celle de la forme une relation étroite que la pédagogie doit respecter.

De fait, langue et environnement communicatif gagnent à être aussi complètement intégrés que possible si les deux doivent être maîtrisés.

Chapitre

3

LE SYLLABUS COMMUNICATIF/ EXPÉRIENTIEL

Dans le texte qui a servi de base théorique à l'Étude, Stern nomme ce syllabus « communicatif ». Ce n'est que plus tard au cours des travaux que viendra l'appellation syllabus communicatif/expérientiel. Nous reviendrons sur cette distinction dans la partie sur les résultats des travaux de l'Étude tout en gardant, pour le moment, la terminologie de Stern dans la présente partie du chapitre.

L'introduction d'un syllabus communicatif signifie un changement d'optique face à l'enseignement/apprentissage de la langue par rapport à celle qui prévalait dans le syllabus langue. L'élève n'examine plus la langue pour en déceler progressivement le fonctionnement. Il se retrouve plutôt dans la situation où il doit employer la langue à une fin déterminée et où il se trouve impliqué, directement ou indirectement, dans la vie de ceux qui utilisent sa langue cible. À défaut de pouvoir vivre dans la communauté linguistique impliquée, l'élève doit avoir la possibilité de se voir offrir des sujets enrichissants du point de vue éducatif et des contenus véritablement pertinents pour lui comme personne.

Le principe sous-jacent au syllabus communicatif est en application depuis des siècles. Ce qui est plus nouveau ici, c'est que la portion communicative de l'apprentissage de la langue ne doit pas constituer une récompense pour ceux qui ont bien réussi à passer par les étapes de l'apprentissage du code ni ne devrait être retardée jusqu'à la connaissance satisfaisante

de ce dernier. Le syllabus communicatif doit mener l'élève vers l'acquisition de stratégies de communication, vers des moyens de se tirer d'affaire même en ne possédant pas très bien la langue. Et Stern de continuer :

> Pour transformer cette idée en un syllabus, l'élaborateur de curriculum doit disposer d'un inventaire d'activités communicatives qui impliquent véritablement l'apprenant dans la communication. À partir de cet inventaire, nous pouvons développer un syllabus expérientiel/participatif qui complète le syllabus langue et le syllabus culture.

Pour Stern, la frontière entre le syllabus langue et le syllabus communicatif est une question d'accent. Si, dans le cadre d'une activité, l'accent est mis sur la langue, l'activité appartient au syllabus langue. Si, par contre, l'accent porte sur l'activité elle-même, alors il s'agit d'une activité communicative. Il n'importe même pas que l'on s'arrête à des questions de langue en cours de route : si cela est fait dans le cadre de l'activité, alors l'ensemble doit être considéré comme communicatif dans le sens de ce syllabus.

Stern termine sa justification théorique du syllabus communicatif en proposant un classement d'activités communicatives allant de la plus à la moins communicative :

1. Expériences sur le terrain

   1.1 Contacts avec l'environnement de la langue seconde par a) les voyages, b) la résidence, c) les programmes d'échange, d) le travail ou l'étude dans le milieu de la langue seconde et e) la correspondance.

   1.2 Artifices créant un environnement de langue seconde comme a) l'immersion totale ou partielle, b) la matière scolaire enseignée dans la langue seconde, c) l'école de langue, d) la résidence de langue seconde (avec engagement de n'utiliser que cette langue) et e) les jours, les week-ends ou les camps de langue seconde.

2. Création de situations communicatives dans le cadre de la classe de langue seconde (Krumm 1980)

   2.1 Les échanges routiniers ou de gestion de la classe en langue seconde.
   2.2 Les communications dans la classe de langue seconde en langue seconde (soit toujours, soit à des moments prédéterminés).
   2.3 Invitations de locuteurs natifs, échanges d'étudiants, visiteurs.
   2.4 Situations, sujets et activités présentés à l'aide de livres, de modules ou en combinant plusieurs médias avec accent sur la situation, le sujet et l'activité (la langue est un instrument par rapport au sujet).

2.5 Accent sur les relations humaines dans la classe de langue: création d'un climat social interactif au moyen d'échanges interpersonnels (Moskowitz 1978).

2.6 Activités communicatives *ad hoc* : simulations, jeux de rôle, discussions en groupe, études de cas, jeux communicatifs.

On aura constaté qu'à mesure que la liste s'allonge, il devient plus difficile de déterminer ce qui appartient au communicatif et ce qui appartient à la langue. Ce qui importe, c'est que l'apprenant ait la possibilité d'employer la langue seconde comme locuteur et comme auditeur dans des situations réelles de communication. Dans de tels cas, on se trouve vraiment du côté du syllabus communicatif. Et Stern de terminer sa présentation en faisant remarquer qu'il existe peu d'expériences empiriques à ce sujet et que les références sont encore rares.

Résultats des travaux de l'étude et conclusions

Dès le début des travaux, il est apparu que le nom de syllabus communicatif proposé par Stern créait difficulté vu la polysémie du terme communicatif. Il fut donc décidé de préciser l'orientation du syllabus en ajoutant la dimension de l'expérience au terme communicatif.

L'introduction d'un syllabus communicatif/expérientiel dans un curriculum multidimensionnel résulte du besoin ressenti de faire acquérir des habiletés communicatives à l'élève en lui faisant faire des choses avec la langue plutôt qu'en le faisant réfléchir sur cette dernière. Dans ce syllabus, la langue sert de moyen pour atteindre une fin éducative autre qu'elle-même. C'est donc une forme du principe de l'immersion qui est sous-jacente au syllabus communicatif/expérientiel.

Quand on met en parallèle cette conception de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde avec la contextualisation donnée comme essentielle par le syllabus langue, on peut entrevoir comment les syllabi peuvent devenir complémentaires en assurant dans le curriculum la présence des éléments jugés essentiels à la bonne formation, langagière et autre, de l'élève. Pour le présent syllabus, c'est le développement d'habiletés communicatives dans des situations de communication véritable et d'expériences qui va contribuer à sa formation générale.

Le développement d'habiletés de communication exige chez l'élève le besoin et le goût de communiquer. Cela implique pour ce dernier de se retrouver dans des situations où il a des choses à transmettre et où il est suffisamment motivé pour le faire. Par conséquent, les situations où il se retrouve doivent être telles qu'il sentira le besoin d'apprendre la langue et, le cas échéant, les autres contenus dont il a besoin pour réussir sa communication et faire ainsi de nouveaux apprentissages. Le défi du syllabus communicatif/expérientiel est donc

de trouver ces situations adaptées aux capacités des élèves. Sa solution passe par les environnements. On dira donc d'abord que

14/ Le syllabus communicatif/expérientiel est un inventaire d'environnements où la langue seconde est à la fois moyen de communication et préalable à l'apprentissage.

Comme on peut le constater, la question de la langue comme moyen de communication est tout aussi centrale ici qu'elle l'était dans le syllabus langue. Cette définition de la langue a parfois produit de curieuses interprétations de ce qui était ainsi impliqué. Pour certains, la solution a consisté à mettre l'accent sur la langue parlée. D'autres ont cru qu'il suffisait d'enseigner des notions et des fonctions et que le reste s'ensuivrait. L'introduction de documents authentiques dans la classe de langue a également eu ses adeptes. De telles solutions ne sont pas foncièrement mauvaises. Il est certain que la langue parlée joue un rôle important dans la communication, que les intentions de communication sont centrales et que les modèles de communication véritable peuvent s'avérer fort utiles. C'est l'utilisation de l'une ou l'autre en isolation qui les rend inefficaces.

La communication s'effectue dans des conditions complexes et il est raisonnable de croire que de tels ensembles de conditions doivent se retrouver dans la salle de classe si l'enseignement/apprentissage doit être communicatif. Mais l'introduction du monde en général dans la classe n'est pas toujours réalisable et même quand elle l'est, malgré le fait que des techniques comme la simulation et le jeu de rôle peuvent permettre de pallier un peu cette difficulté, le produit n'est pas naturel. Or la communication n'accepte pas longtemps l'artificiel, celui-ci étant trop souvent gratuit, non motivant et étranger à l'apprenant.

Pour bien assurer la centration des contenus sur l'apprenant, les membres du groupe de travail sur le syllabus communicatif/expérientiel ont proposé que ces contenus proviennent de l'environnement de l'élève. Une telle solution permet de tenir pleinement compte de l'élève comme personne sociale car

15/ L'environnement est le milieu où la personne évolue.

L'utilisation de l'environnement de l'élève comme source de contenus peut quand même présenter des difficultés. Il n'est pas évident que l'élève soit suffisamment intéressé par ce qui se passe dans son environnement pour vouloir y réagir. Au moment où ces lignes sont écrites, le ministre des Finances du Canada vient d'être victime d'une fuite pré-budget majeure qui risque d'avoir toutes sortes de répercussions dans le pays. Il est clair que ce problème d'ordre politique se situe dans l'environnement de l'élève. Il n'est pas aussi évident que cette portion de son environnement constitue, disons pour l'élève du primaire,

un sujet sur lequel construire une activité de communication.

C'est que l'élève n'est pas nécessairement intéressé par tout ce qui se passe autour de lui. Les raisons de ce manque d'intérêt peuvent être variées : manque de connaissances, complexité du sujet par rapport à son niveau de développement, absence de rapport avec son vécu, etc. Pour les besoins d'établissement d'un syllabus, il importe donc de réduire la notion d'environnement aux dimensions qui touchent de près l'élève. La solution proposée est celle des champs d'expérience. Par champ d'expérience, il faut entendre les aspects de la réalité sur lesquels l'élève possède déjà des connaissances qui ont mené au développement de comportements et d'attitudes. Il appartient alors au syllabus de préparer une liste dont les contenus sont adaptés au niveau de développement des élèves. On dira donc que

16/ Les environnements du syllabus communicatif/expérientiel sont pris dans les champs d'expérience des élèves.

Les expériences de l'élève sont très souvent à la source de ses comportements car elles servent de point d'ancrage à ses réactions face à de nouvelles situations du même type. On peut donc voir au moins deux avantages à y faire appel. Le premier est un certain niveau d'assurance que tel sujet qui a déjà suffisamment motivé l'élève pour provoquer des réactions pourra à nouveau le faire en langue seconde s'il permet d'élargir l'expérience. Le second est que cet élargissement de l'expérience possède une valeur éducative qui contribue à l'enrichissement du curriculum multidimensionnel.

On a mentionné brièvement plus haut que l'expérience implique des connaissances, des comportements et des attitudes. Les connaissances sont ce que l'élève sait d'une situation, d'un sujet, son niveau de familiarité avec eux. Les comportements sont les façons d'agir face à une situation, à un sujet. Les attitudes sont les dispositions de l'élève qui influencent ses comportements.

Tout cet ensemble est constamment en mouvement, résultat des contacts répétés avec l'environnement. Ces contacts apportent sans cesse de nouvelles connaissances, de nouveaux points de vue qui ont une influence sur l'expérience. Il s'ensuit que la façon d'enrichir l'expérience de l'élève est de lui fournir toutes les occasions possibles d'entrer en interaction avec son environnement. On dira donc que

17/ L'expérience est le résultat d'interactions répétées de la personne avec son environnement.

Dans l'optique qui nous intéresse immédiatement ici, celle de la contribution du syllabus communicatif/expérientiel à l'apprentissage de la langue seconde, la notion d'expérience

paraît encore trop vaste. C'est qu'il est possible de vivre des expériences, c'est-à-dire d'interagir avec son environnement, sans utiliser le langage. Le jeune qui prend son ballon et qui s'en va sans dire un mot parce qu'il n'a pas été choisi dans l'équipe de son ami vit une expérience qui pourrait sûrement être exploitée sur le plan éducatif. Cette expérience n'a cependant pas beaucoup de valeur sur le plan de l'apprentissage de la langue, celle-ci n'y étant pas présente.

Plusieurs conditions contribuent à l'acquisition de l'expérience langagière. Il y a d'abord la nécessité d'entrer en interaction avec une grande variété de locuteurs et de situations où l'on doit utiliser la langue cible. Cela fournit un grand nombre d'occasions d'utiliser cette langue de manière communicative, authentique, habituelle, en faisant principalement porter l'attention sur le sens de ce qui est dit et non sur la manière de le dire. Enfin, il est essentiel d'avoir une implication véritable et personnelle de chaque intervenant.

Le syllabus communicatif/expérientiel doit tenir compte de l'ensemble de ces dimensions dans l'établissement de ses inventaires et s'assurer que les expériences proposées aux élèves comportent inscrite en elles une grande probabilité d'emploi de la langue.

18/ L'expérience langagière découle de l'utilisation du langage lors des interactions avec l'environnement.

Le développement de la capacité d'interagir avec son environnement par l'emploi de la langue implique déjà celui d'un certain nombre d'habiletés. Mentionnons d'abord celle de comprendre ce qui est dit. La communication à sens unique n'est pas de la communication véritable, du moins pas dans le sens donné ici au terme. Il y aura donc lieu de travailler le développement de cette première habileté dans le cadre des expériences des élèves.

Il ne suffit cependant pas de comprendre, il faut aussi, pour des raisons évidentes, pouvoir produire. Et, au-delà de la compréhension et de la production, il est nécessaire de développer l'habileté à négocier, toute communication un tant soit peu complexe étant le résultat de compromis entre les intervenants. Ce qui est dit ici est que l'expérience langagière se doit de prendre en compte les trois composantes de la compréhension, de l'expression et de la négociation et que les contenus proposés par le syllabus doivent refléter cette condition.

19/ L'interaction avec l'environnement repose sur trois situations fondamentales par rapport à la langue: la compréhension, la production et la négociation.

La compréhension peut être examinée du point de vue de sa nature ou de celui de ses effets. Il est encore difficile de cerner la nature de la compréhension, le fait qu'elle ait été prise pour

acquise dans les démarches orientées vers la production ayant considérablement retardé la recherche et la pratique dans ce domaine. Il est cependant raisonnable de penser en ce moment qu'elle fonctionne plus ou moins par un procédé incessant de formulation d'hypothèses par l'auditeur, hypothèses immédiatement suivies de vérifications une fois que la partie du message concernée a été entendue ou lue.

Dans l'optique expérientielle, ces hypothèses portent sur l'évaluation de l'*input* reçu de l'environnement, cette évaluation étant toujours faite en fonction des besoins ou des désirs de l'auditeur. En effet, si la tentative de communication a été mise en marche, c'est que l'auditeur s'attend à retirer quelque chose de ce que le locuteur a à dire. L'auditeur a donc des attentes qui lui servent de critères d'évaluation quant à la valeur pour lui de ce qu'il entend ou de ce qu'il lit. Sa première source de référence est normalement l'expérience qu'il possède déjà face à des textes oraux ou écrits de ce type. S'il y voit une source possible d'élargissement de son expérience, il voudra alors pousser plus avant son exploration du message.

Il faut bien comprendre qu'il s'agit ici de compréhension au sens communicatif/expérientiel du terme, c'est-à-dire de la compréhension à un niveau suffisant pour la poursuite de l'expérience. L'habileté à comprendre ce qui est utile dans un message va se développer suite aux contacts répétés avec l'environnement langagier.

20/ Dans l'optique de l'auditeur, la compréhension est l'évaluation de l'input ***en fonction des besoins de l'élève, de ses intérêts du moment.***

La même situation générale prévaut, mutatis mutandis, en ce qui a trait à la production dans l'optique expérientielle. Tant à l'oral qu'à l'écrit, la personne produit avec l'espoir d'agir sur son environnement.

Pour examiner la production en elle-même, il faut reconnaître les caractéristiques suivantes des rapports entre l'individu et son environnement. D'abord, le tour de parole est tenu exclusivement par le locuteur durant toute la production du message. Cela évite de faire entrer la notion de négociation dont il sera question un peu plus loin. Ensuite, le locuteur essaie d'agir sur son environnement. Enfin, le locuteur essaie d'anticiper et d'orienter les réactions possibles de ses interlocuteurs avant même qu'elles ne soient exprimées afin d'augmenter ses chances d'atteindre ses objectifs.

Il semble donc ressortir de ce qui précède que le locuteur, tout comme l'auditeur dans la situation précédente, va avoir tendance à établir des rapports avec son environnement dans la mesure où cette action est susceptible de lui rapporter quelque chose. On dira donc que

21/ La production est le résultat de la tentative d'intervention de l'élève sur son environnement pour satisfaire ses besoins, ses intérêts du moment.

S'il est utile pour le déroulement de cette présentation d'isoler compréhension et production, la pratique de la communication montre abondamment que tel n'est pas habituellement le cas et que les deux se retrouvent le plus souvent en interaction constante. C'est que la communication verbale implique, dans l'acception large du terme, la négociation. Cette dernière est nécessaire parce que la transmission des messages risque toujours d'être perturbée et que leur compréhension réside dans l'acceptation de moyens termes. Les sources de perturbations peuvent être nombreuses. Signalons seulement comme exemples la mauvaise interprétation du contexte par l'un ou l'autre des participants à l'échange, la mauvaise hypothèse quant aux présupposés partagés par les intervenants et les conditions physiques de la communication.

La négociation peut aussi être perçue d'une façon plus immédiatement applicable à l'utilisation contextualisée de la langue en situation d'expérience. Le syllabus communicatif/ expérientiel retient, par exemple, la définition qu'en donne Prabhu (1987). Pour lui, la négociation « ... est une suite d'échanges reliant un point à un autre sur une ligne de pensée donnée et ajustable à tous les points de son occurrence » (nous traduisons). Ce type de négociation implique une forme de désaccord entre les participants à un échange et son objectif est de tenter de résoudre le désaccord. Pour ce faire, il faut, évidemment, que les participants soient en présence les uns des autres et qu'ils pensent pouvoir s'influencer. Il est clair, en effet, que si aucun des participants ne veut écouter les autres pour éventuellement accepter de changer son point de vue, la négociation n'a aucune chance de succès.

La négociation apparaît comme étant essentiellement une interaction réalisée au moyen de la langue. On peut donc dire que

22/ La négociation est l'interaction langagière entre la personne et son environnement tant sur le plan de la compréhension que sur celui de la production.

L'examen des trois situations fondamentales de l'expérience langagière terminé, il reste à examiner les sources des champs d'expérience qui en permettront l'application dans la salle de classe. Ces sources étaient nombreuses qui pouvaient permettre la création de situations en classe susceptibles d'intéresser les élèves. Les monstres, par exemple, constituent un exemple de sujet intéressant. Il est apparu, cependant, que des sujets de ce type étaient à rejeter, non pas à cause de leur manque d'intérêt pour la clientèle visée, mais pour leur manque à tout le moins apparent de valeur éducative. Il faut bien se rappeler, en effet, que

les buts poursuivis par le syllabus communicatif/expérientiel incluent la formation générale de l'élève au moyen de l'expérience langagière. Les unités d'enseignement de la langue seconde devaient, par conséquent, être à la fois intéressantes et éducatives.

Les membres du groupe ont donc proposé des sources de champs d'expérience regroupées en cinq dimensions et ils ont par la suite subdivisé les champs en sujets plus restreints pour les ajuster aux divers niveaux des élèves. Les cinq dimensions retenues sont la dimension physique, la dimension sociale, la dimension civique, la dimension ludique et la dimension intellectuelle.

La dimension physique est celle des domaines d'expérience reliés à la survie et au bien-être de la personne. Des exemples de champs : l'alimentation, la protection de soi, l'hygiène.

La dimension sociale est celle qui s'intéresse à la vie et aux institutions sociales. Quelques exemples : la famille, les amis de cœur, les immigrants, les fêtes et célébrations.

La dimension civique touche également à la vie sociale mais en fonction des responsabilités et des privilèges qui en découlent. Ainsi, on retrouve dans cette section des sujets comme la conservation de l'environnement, les drogues, le crime et la violence.

La dimension ludique s'intéresse aux activités de la personne dans ses temps libres. Ces activités sont motrices, sensorielles ou éducatives. Par exemple, la vie dans la nature, les voyages et les excursions, les clubs et associations.

Enfin, sous la dimension intellectuelle se trouvent regroupées les activités portant sur divers aspects des arts et de la science.

Ces cinq dimensions générales ont permis aux membres du syllabus de présenter une grande variété de champs d'expérience adaptés au niveau de développement des élèves. On proposera donc comme dernière conclusion que

*23/ **Les champs d'expérience qui permettent l'utilisation de la langue proviennent de l'examen des relations personne/environnement dans leurs aspects physique, social, civique, ludique et intellectuel.***

Il est certain que le syllabus communicatif/expérientiel tente de faire franchir de nouvelles étapes à la pratique de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et que, comme le notait déjà Stern, il n'y a que très peu de recherche empirique qui peut être immédiatement utile. Par contre, il semble tout à fait possible que, dans l'état actuel de nos connaissances, l'acquisition de l'habileté à communiquer puisse passer par la voie du développement de l'expérience langagière. Cette situation a donné lieu à certaines initiatives pédagogiques au cours de l'Étude.

Tout d'abord, au cours de la deuxième année des travaux, il est apparu nécessaire d'aller vérifier dans la salle de classe l'applicabilité de ce qui serait éventuellement proposé. C'est pour cette raison que fut développée l'unité *Initiation au voyage*. Cette unité était entièrement expérientielle (un groupe de professeurs sous la direction de Janet Poyen y a intégré des composantes des trois autres syllabi par la suite) car il s'agissait de déterminer dans quelles conditions une approche de ce type serait utilisable par les professeurs réguliers. Elle s'adressait à des élèves du niveau de 8e année. Les résultats ont montré que la direction proposée n'était pas farfelue et qu'il y avait lieu de pousser plus avant la recherche. Cela devait ensuite mener à l'unité intégrée *Se lancer en affaires avec un jeu* (niveau de 10e année) et, finalement, à l'élaboration d'un plan détaillé d'unité d'enseignement pour des élèves de niveau de 6e année intitulée *J'ai faim!*

Le lecteur aura également pu noter en cours de route que les champs d'expérience proposés par le syllabus communicatif/expérientiel ne correspondaient pas de très près à ceux que Stern avait mentionnés dans son article de fond en les classant du plus communicatif jusqu'au moins communicatif. Cela ne signifie pas le rejet de ces activités mais une décision d'orienter beaucoup plus carrément vers la salle de classe celles qui feraient partie de la liste finale du syllabus.

Les projets de programmes d'échanges et autres façons de passer du temps dans la communauté de la langue cible auxquels Stern a participé et qui se retrouvaient dans ses suggestions demeurent extrêmement valables et doivent être encouragés par tous les intervenants du domaine de la didactique du français langue seconde. Pour les besoins d'un syllabus, cependant, et étant donné les conditions observées à travers le pays, il est apparu plus utile pour le moment de proposer des solutions immédiatement applicables et dont, de toutes façons, les résultats prépareraient sans doute mieux les personnes qui en auraient la possibilité à faire un séjour enrichissant dans l'autre communauté.

Il faudra évidemment plus d'expériences que celles qui ont été possibles dans le cadre de l'Étude pour établir la viabilité du syllabus communicatif/expérientiel. Il sera aussi probablement nécessaire de revoir la justesse de l'inventaire, tant en ce qui a trait au niveau d'intérêt possible qu'à celui de l'adaptation au développement des élèves. Il n'y a pas lieu de s'étonner de cette situation. Quand on considère le manque de ressources auquel les membres du groupe de travail se sont trouvés confrontés, c'est le contraire qui serait étonnant. Il importe de garder à l'esprit que ce syllabus tente de proposer à la fois des contenus et leur pédagogie. De fait, Crombie (1988) dirait qu'il ne s'agit pas d'un syllabus à proprement parler puisque les contenus sont surtout orientés vers la méthodologie. Dans le cadre du curriculum multidimensionnel, cependant, la distinction n'est pas fondamentale puisque les dimensions contenu et méthodologie doivent nécessairement s'y retrouver. La

question de l'opportunité d'unir aussi étroitement le contenu et sa pédagogie demeure cependant valide et il sera intéressant de suivre l'évolution de la proposition globale qui est faite dans ces pages.

277

Chapitre
4

LE SYLLABUS CULTURE

Dans l'optique de Stern, le syllabus culture doit constituer une introduction au contexte socioculturel de la langue elle-même. Dans ce sens, culture et langue sont indissociables. L'apprenant de langue seconde est d'abord et avant tout un observateur de la culture seconde. Il est appelé à examiner et à analyser les relations sociales et les institutions. Il peut, dans de relativement rares occasions, ressentir le besoin de s'impliquer un peu plus avant en vue d'acquérir une certaine habileté culturelle qui lui permettra, par exemple, de se comporter correctement en commandant un repas au restaurant ou en prenant part à un repas de famille. Mais essentiellement, l'objectif du syllabus culture doit être l'acquisition par l'apprenant d'un niveau acceptable de conscience, de compréhension et de connaissance culturelles.

Plusieurs auteurs du domaine de la didactique des langues secondes reconnaissent l'importance de la place que la culture devrait occuper dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Jakobovits est même allé jusqu'à suggérer qu'il était probablement plus important de se préoccuper du biculturalisme que de la mécanique du langage. Dans la pratique, cependant, la culture est encore le plus souvent considérée comme accessoire dans le curriculum de langue.

L'enseignement de la culture devrait introduire l'apprenant à des environnements géographiques où la langue cible est utilisée tout autant qu'à des groupes ethniques qui la parlent.

Il serait donc important de faire de la recherche sur la répartition géographique des communautés qui utilisent telle langue cible afin de pouvoir en tirer des données utilisables dans la préparation d'un syllabus culture. Malheureusement, il se fait très peu de recherche, tant sur ce sujet précis que sur l'ensemble du domaine de la culture, avec le résultat que ce domaine demeure mal défini. Cette mauvaise définition du domaine a des incidences importantes sur l'enseignement de la culture en ce qu'elle rend inefficace toute approche globale à cause du manque de connaissances et de documentation. Or cette solution doit être disponible vu les liens étroits qui unissent langue et culture. On a assisté, au cours des dernières années, au développement de modules portant sur des points particuliers de la culture. Il faut bien reconnaître, cependant, que c'est le manque de données d'ordre général qui conduisent les élaborateurs de matériel à faire eux-mêmes leur propre recherche sur tel aspect culturel précis et à produire sur ce sujet. Dans une vision plus globale de l'enseignement de la culture, qui doit être celle du syllabus dont il est ici question, une approche parcellaire comme celle des modules ne doit être considérée que comme un pis-aller.

Une des difficultés majeures auxquelles sont confrontés les élaborateurs d'un syllabus culture est celle du choix des sujets à traiter. L'ampleur du domaine fait qu'il est essentiel de se donner des critères de sélection qui permettent des prises de décision objectives quant à l'inclusion (ou à l'exclusion) de tel ou tel phénomène culturel donné. Ces critères pourraient provenir soit de schémas de classification pré-déterminés, soit d'un jugement sur la valeur éducative de tel sujet d'ordre culturel, soit, enfin, des domaines de maîtrise de la langue si telle est la démarche adoptée dans ce syllabus. Dans tous les cas, cependant, ils restent à établir.

Si la culture peut être observée, examinée et analysée, les approches pour ce faire restent encore pour beaucoup à établir. C'est là le rôle d'un syllabus culture.

Résultats des travaux de l'étude et conclusions

Il existe de nombreuses définitions de la culture. Les membres du groupe de recherche sur le syllabus culture ont décidé d'adopter la suivante pour leurs besoins :

La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté.

De fait, un des premiers problèmes auxquels on se trouve confronté dans la recherche sur la place de la culture dans la salle de classe est le fait que, dans la très grande majorité des écrits sur le sujet, c'est de la culture « étrangère » qu'il s'agit et non de la culture « seconde ». Or c'est bien de cette dernière qu'il est question dans le cas des élèves canadiens. C'est pourquoi le syllabus culture joue clairement la carte de la culture seconde. Jouer la carte de la culture

seconde, c'est, entre autres choses, colliger les faits culturels susceptibles de contribuer à la bonne compréhension du milieu dans lequel la communication s'effectue et de déterminer les contenus minima en-deçà desquels la culture n'aide pas à la communication. Dans ce sens, on dira que

24/ Le syllabus culture est un inventaire des domaines constituant le contenu culturel minimal susceptible de permettre l'interprétation correcte de l'environnement socioculturel second.

L'interprétation correcte de l'environnement constitue une composante essentielle de la compréhension des messages entre individus. Ce point a déjà été abordé plus haut dans la discussion de la dimension correspondante du syllabus langue, mais il n'est pas inutile d'y revenir brièvement ici. Les messages sont encodés et décodés en fonction d'une foule de faits qui les entourent. Que ce soit sur le plan politique, économique, esthétique, ludique ou autre, les messages prennent en compte le fait que l'interlocuteur appartient au même milieu et partage donc avec le locuteur tout un bagage de connaissances de type socioculturel (et autres) qui deviennent des présupposés de la communication. En d'autres termes, comme de telles connaissances sont jugées communes aux deux intervenants, il est convenu à la fois de ne pas y faire directement référence et de prendre pour acquis que l'autre possède effectivement ce dont il a besoin pour interpréter correctement ce qui est dit dans ce contexte.

Il n'est donc pas exagéré de conclure de ce qui précède que langue et culture constituent un tout et que ce n'est que pour des raisons de commodité que l'examen détaillé de la communication aboutit à leur séparation. Cette séparation a cependant souvent eu comme effet, non pas une meilleure connaissance de la culture qui permettrait ensuite de la relier à nouveau très intimement à la langue mais, au contraire, un traitement séparé et, on l'a déjà mentionné, secondaire. Il est donc essentiel de réaffirmer que

25/ Langue et culture sont indissociables. La culture doit donc constituer une composante à part entière du curriculum de langue seconde.

De fait, la dissociation pour fins d'étude (ou autres) de la culture et de la langue a souvent eu pour effet éventuel l'introduction dans le matériel pédagogique soit d'une sorte de « grande culture », soit de stéréotypes. La « grande culture », c'est celle des grands personnages, des grands auteurs, des grands monuments, des grandes réalisations, etc. Il ne s'agit pas ici de nier l'existence de cette dimension de la culture et ses contributions majeures à la réalité francophone. Ce qui doit être remis en question est son potentiel de contribution à la bonne compréhension de la francophonie pour des élèves du niveau primaire ou secondaire engagés dans l'étude d'une langue seconde.

À l'autre extrême, ce sont les stéréotypes qui apparaissent souvent et qui ne peuvent que nourrir l'ethnocentrisme latent chez chacun. Dans la pratique, le Français « typique » avec son béret, son vélo et sa baguette sous le bras ne résiste absolument pas à l'analyse.

Pour des élèves de langue seconde, il importe de ne pas présenter une vision statique de la culture. La culture immédiatement utile pour la bonne compréhension du contexte des messages, c'est ce que les gens de maintenant disent, pensent, font. Bien sûr, il faut un certain bagage de connaissances générales, mais ces connaissances doivent faire partie de ce qui est utile à la communication actuelle. C'est d'ailleurs la seule façon d'intéresser les élèves à la culture sur une certaine période de temps. On peut s'extasier un instant sur les 2 500 000 boulons utilisés dans la construction de la Tour Eiffel, mais c'est la façon dont les gens de la culture seconde existent et les rapports qui peuvent être établis avec la réalité de l'élève qui sont le plus susceptibles d'accrocher ce dernier. Il y a lieu de tenir compte d'observations de ce type dans le traitement de la culture en classe.

26/ La culture signifiante pour les élèves est vivante, dynamique et moderne. Cela doit se refléter dans sa présentation.

Une des difficultés dont les membres du groupe de travail sur le syllabus culture ont dû tenir compte est le fait que, dans leurs recherches, ils ont trouvé que la culture est enseignée partout comme composante du programme de français de base. Cette situation, le lecteur s'en sera rendu compte, n'est pas différente de celle que l'on a déjà signalée plus haut lors de la présentation du syllabus langue. La question qui doit dès lors se poser est la suivante: de quelle culture s'agit-il et comment est-elle enseignée? Il est certain que, pour plusieurs, la culture enseignée dans le cadre du cours de langue correspond à une suite plus ou moins importante de faits culturels enseignés de façon statique, un peu comme des objets de curiosité.

Une telle démarche crée problème sur deux plans. D'abord, il faut bien reconnaître que les listes de faits culturels proposées sont relativement (ou carrément) courtes. De ce fait, l'élève ne se trouve mis en contact qu'avec quelques petites pièces d'une vaste mosaïque sans jamais pouvoir espérer voir un produit fini. Ensuite, la démarche à partir uniquement de faits culturels ne permet pas de respecter le caractère dynamique et vivant de la culture dont il a été question plus haut. Il n'est pas mauvais en soi d'introduire telle fête, tel chansonnier, etc. Mais, on le sait bien, ces sujets peuvent souvent s'avérer problématique : la fête de Dollard fait encore partie de beaucoup de matériel culturel au grand dam des historiens, et on ne parle plus que très peu de Claude Gauthier, même s'il a déjà fait de très belles chansons. Plusieurs des dimensions de la culture sont très changeantes.

Il existe une solution possible proposée par le syllabus culture qui consiste à délaisser

l'enseignement de faits culturels comme des items à retenir au profit d'une approche qui serait basée sur la compréhension, sur l'interprétation du fait dans son contexte propre et sur l'établissement progressif de liens avec la culture de l'élève. En procédant de cette façon, on se trouve à pallier au moins en partie la difficulté de l'ampleur du domaine de la culture puisqu'il devient ainsi possible de procéder à des choix qui permettront, même avec des ressources passablement limitées, de faire prendre conscience de tel trait ou de tel ensemble de traits de la culture cible et, éventuellement, de ses effets sur l'environnement de l'élève.

27/ Le caractère complexe, varié et fluide du fait culturel exclut un enseignement encyclopédique de la culture au profit d'un enseignement basé sur la compréhension.

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage de la langue comme moyen de communication, la place de la dimension socioculturelle dans la compétence de communication n'est plus à démontrer. De nombreux auteurs, dont Hymes, Canale/Swain et Moirand, pour ne nommer que ceux-là, ont montré à tour de rôle comment un message examiné au seul niveau de ses composantes linguistiques ne constituait qu'un message incomplet. Dans les situations réelles de communication, qui font partie de l'arsenal de l'approche communicative, pouvoir communiquer à un niveau acceptable requiert non seulement la compétence linguistique mais aussi, entre autres compétences, la compétence culturelle. Dans cette optique, il est clair que la culture est partie intégrante non seulement de la langue, comme on l'a déjà montré, mais également de toute approche de type communicatif. Reconnaître cette présence de la culture dans les situations réelles de communication, c'est déjà commencer à lui donner sa place véritable dans le curriculum multidimensionnel.

28/ La culture est omniprésente dans les situations réelles de communication que veut présenter l'approche communicative.

Il est certain que, dans des conditions idéales, l'acquisition de la compétence culturelle passe par l'exposition de l'apprenant à la culture telle qu'elle est vécue dans le groupe où la langue cible est parlée. Il est tout aussi certain que cette possibilité n'existe tout simplement pas pour la très grande majorité des élèves inscrits dans les cours de français de base. Faut-il dès lors conclure à l'impossibilité d'acquérir à tout le moins une certaine compétence culturelle? La réponse à cette question doit être négative car il est possible pour l'apprenant, suite à la compréhension d'ensembles de faits culturels, de se faire une image assez juste du fonctionnement de la culture dans le groupe cible et de l'utilisation des valeurs dans la communication.

Comme on sera à même de le constater, ce sont des faits culturels qui constituent la base de l'observation, de l'analyse et de la réflexion sur la culture cible. Ce sont ces faits également qui, jumelés à des faits parallèles dans la culture de départ, permettent la comparaison et, progressivement, l'intégration plus ou moins complète dans le vécu de l'élève.

Or, on l'a vu plus haut, les faits culturels dont il est ici question se retrouvent, à des degrés divers, dans toutes les situations réelles de communication. Il ne faudrait cependant pas conclure que la dimension culturelle de la communication va nécessairement devenir évidente du seul fait qu'une tentative de communication ait lieu. Il est nécessaire, surtout dans les premiers temps où la culture constitue une composante à part entière de l'enseignement/apprentissage de la langue, d'attirer l'attention de l'élève sur les dimensions culturelles de la communication et de le guider vers une interprétation correcte de ces faits et de leurs effets sur le message. Mais tout commence par les faits culturels eux-mêmes.

29/ Ce sont les faits culturels qui constituent le point de départ de la réflexion sur la réalité socioculturelle seconde et de l'interprétation juste de cette dernière.

Amener progressivement l'élève à réfléchir sur des faits de culture seconde et le rendre capable de donner des interprétations acceptables à ces faits, c'est sensibiliser l'élève à la culture francophone dans toute sa diversité. Il tombe sous le sens que l'objectif premier de l'inclusion de la composante culturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde ne saurait être l'imposition de cette culture à l'élève, une telle démarche étant nécessairement vouée à l'échec dans des circonstances normales. L'objectif premier doit donc plutôt être de sensibiliser l'élève à la réalité culturelle seconde.

Sensibiliser l'élève peut cependant recouvrir beaucoup de réalisations. C'est d'abord prendre conscience de l'Autre, pour reprendre la formule utilisée dans le syllabus. Il s'agit alors de faire connaître l'autre culture, sa reconnaissance ne pouvant au mieux que se situer en filigrane à ce moment.

C'est aussi faire prendre conscience à l'élève que la culture française n'est pas un objet de musée, qu'elle a une existence propre et très développée et qu'elle se retrouve pratiquement partout au monde. En d'autres termes, c'est donner à l'élève le goût d'aller voir ailleurs comment se déroule l'existence. Sans le développement de cette curiosité culturelle, l'enseignement de la culture est voué à demeurer encyclopédique.

Il serait cependant maladroit de laisser de côté la réalité du Canada français au profit des cultures françaises « plus exotiques ». Il s'agit donc aussi de sensibiliser au fait français au Canada en faisant ressortir les caractéristiques des principales composantes culturelles qui le constituent, tout en évitant de se cantonner dans la seule dimension politique.

De fait, sensibiliser l'élève aux cultures francophones, c'est ouvrir ses horizons culturels. C'est le faire sortir de lui-même, de son ethnocentrisme, et se mettre en état de disponibilité face à d'autres valeurs. Et il appartient véritablement à l'école de faire faire cette démarche à l'élève. Pendant longtemps, on s'est dit que l'enseignement de la culture relevait des niveaux supérieurs d'enseignement. Or mis à part le fait que la majorité des élèves n'atteignent pas ces niveaux supérieurs, les recherches du groupe de travail ont montré que cet enseignement ne s'y trouve même pas, ou alors, très peu. Il importe donc de faire l'investissement dès le primaire et surtout le secondaire.

Car il faut reconnaître que si l'enseignement du français langue seconde doit être utile aux élèves, ce sera dans la mesure où, au moins en partie, il les habilitera à mieux vivre le bilinguisme canadien. La sensibilisation dont il est question dans ces lignes doit aussi passer par là. Comprendre le bilinguisme ne saurait être le produit du seul apprentissage d'un autre code linguistique. C'est par la compréhension puis par l'acceptation culturelle que l'élève pourra y arriver. Pour toutes ces raisons,

30/ L'inclusion de la dimension culturelle dans le curriculum de langue seconde doit d'abord déboucher sur une sensibilisation de l'élève à la culture seconde.

Sensibiliser l'élève, on l'a vu, c'est également l'impliquer progressivement. Or il est difficile de s'impliquer dans quelque chose qui ne touche pas la personne de près. Sur le plan de la présentation des faits culturels, cela signifie la nécessité de partir d'aussi près que possible de l'élève avant de passer aux vastes horizons de la francophonie. C'est pourquoi les membres du groupe de travail sur le syllabus culture proposent que l'enseignement de la culture soit axé sur les communautés francophones

a) locales

b) régionales et provinciales

c) du Québec

d) des francophones hors-Québec (et de l'Amérique du Nord)

e) de la France et des autres pays de la francophonie.

L'ordre d'apparition des diverses communautés francophones ci-dessus est significatif. Il correspond à une démarche logique dans l'optique communicative de centration sur l'apprenant. Il est en effet probable que la découverte du fait français dans son propre environnement immédiat ait une signification beaucoup plus grande que le fait d'apprendre dans un livre que le français est la dixième langue la plus parlée au monde. En outre, une telle démarche permet de s'assurer que l'impasse ne sera pas faite sur la francophonie locale au

profit des cultures françaises dominantes ou exotiques. Enfin, la démarche permet à l'élève de vivre directement certaines expériences culturelles et, de ce fait, de participer à l'orientation expérientielle que le curriculum multidimensionnel veut privilégier.

Par ailleurs, le syllabus culture suggère que soient abordés des sujets d'ordre plus général qui sont classés sous le titre « Francophonie » et qui comprennent comptines, fables et contes, jeunes francophones du monde, langues dans le monde et le monde du travail. Les membres du groupe sont cependant les premiers à faire remarquer que tous les sujets ne sont pas adaptés à tous les âges. Pour prendre des exemples évidents dans la liste qui précède, les comptines et le monde du travail n'appartiennent pas aux mêmes niveaux.

La démarche suggérée par le syllabus culture s'apparente à une spirale où chacune des composantes du contenu culturel revient périodiquement à la surface pour constituer à nouveau un objet d'étude. De cette façon, il est possible de mieux adapter les contenus aux divers niveaux des élèves en ne prenant de tel ou tel sujet que ce qui est pertinent pour tel niveau visé. C'est ainsi que seront privilégiés à tour de rôle mais toujours en fonction des capacités des apprenants les faits inéluctables du bilinguisme officiel et habituel, les repères permettant de comprendre la réalité francophone actuelle dans la perspective de ceux qui la vivent (et non au seul plan des idées), la relativité culturelle et les liens entre la langue et la culture. Les lignes qui précèdent devraient avoir montré que

31/ La sensibilisation à la culture seconde peut se faire en partant du fait culturel local pour aller ensuite progressivement vers les faits de types régional, provincial, national et international.

Les sources de faits culturels sont fort nombreuses et il importe de se donner des balises lorsque vient le temps de choisir en vue d'une inclusion éventuelle dans un syllabus. Si, comme on l'a montré plus haut, il y a avantage à centrer le fait culturel sur l'apprenant, il est logique de penser que la première source devrait être la présence des francophones dans l'environnement de l'élève. Cette présence peut se manifester de plusieurs façons. Il y a d'abord la présence physique, qui va du milieu où les francophones sont majoritaires à celui où l'on retrouve un îlot de francophones minoritaires, voire même la famille ou l'individu isolé. Mais il y a également toutes sortes de marques de la présence francophone dans la très grande majorité des environnements canadiens si on se donne la peine de les rechercher: francophonie chez les ancêtres de familles de l'environnement, noms de famille, noms de famille déformés, noms donnés à des rues, des ponts, des édifices, etc. Enfin, il y a la présence signalée par l'apparition du français sur les timbres, la monnaie, la signalisation fédérale, la publicité fédérale, l'étiquetage, etc.

Les exemples qui précèdent ne se veulent pas exhaustifs. Ils servent seulement à montrer qu'il est possible, voire même facile de partir de faits culturels portant sur le milieu de l'élève. Cela ne signifie pas, par ailleurs, que sous le titre présence des francophones, on doive ignorer cette présence dans des environnements de plus en plus larges, au contraire. Il apparaît cependant pédagogiquement raisonnable de tenter d'établir des liens dès que possible entre le fait français et la situation de l'élève.

L'histoire des francophones constitue également une bonne source de contenus culturels dans la mesure où l'on prend soin de présenter une histoire qui a des incidences sur la francophonie actuelle. Il ne s'agit pas, en effet, de faire un cours d'histoire: ce n'est pas un des objectifs du cours de langue seconde. Mais il peut être extrêmement utile pour la bonne compréhension de la francophonie, de ses croyances, de ses modes de pensée, de ses comportements, de ses attitudes, d'être en mesure de rattacher certains faits actuels à leurs causes historiques. Pour reprendre la terminologie employée dans le syllabus, il est nécessaire de mettre à la disposition des élèves des repères fondamentaux susceptibles de faciliter la compréhension.

Ces repères peuvent être de plusieurs types et vont des grandes dates de l'histoire des francophones jusqu'à leurs environnements géographiques, en passant aussi par leurs fêtes, leurs médias, leur littérature, leurs grandes personnalités, bref par tout ce qui façonne leurs manières d'être.

Un des problèmes auxquels se trouve souvent confronté le professeur de français langue seconde est celui du « bon » français de France et du « mauvais » français de la francophonie nord-américaine. Pourtant, la linguistique et plus précisément la sociolinguistique a montré que les différences trouvent bien plus leurs sources dans ce qu'elle appelle la variation linguistique que dans la détérioration progressive d'un parler français par rapport à telle norme donnée. Indépendamment du fait que le concept de norme même soit extrêmement difficile à cerner, il reste que la langue, utilisée dans des environnements significativement différents, va évoluer à sa manière dans une foule de détails tout en tendant à garder des rapports étroits avec ce qui pourrait être considéré comme la souche commune à laquelle se rattachent tous les usagers de cette langue.

Les différents parlers français sur les plans des accents, des lexiques et de leurs emplois et de leurs valeurs sociales constituent, par conséquent, d'excellentes sources d'éléments de compréhension de la francophonie. Il demeure toujours étonnant de constater, chez beaucoup de parents d'élèves anglophones, la conviction que le français du Québec est de qualité très inférieure, conviction que la célèbre période du « joual » n'a pas peu contribué à établir. Il y a donc un travail important à faire sur ce plan et il appartient au syllabus culture de fournir les éléments nécessaires aux enseignants dans cette optique.

La quatrième source utile de faits sur la francophonie est celle du quotidien des francophones. Il importe, en effet, de ne pas présenter la francophonie comme quelque chose d'exotique. De fait, il y a lieu de toujours personnaliser le fait francophone en le rattachant, partout où la chose est possible, à des personnes vivantes et connues. La francophonie se vit tous les jours par une centaine de millions de personnes qui, tout comme l'élève (et ses parents), font face à des problèmes, ont des joies et des peines, parent au plus pressé, etc. Ces questions humaines non seulement présentent un intérêt intrinsèque, mais permettent aussi une sensibilisation à la francophonie et une compréhension progressive de sa réalité.

Dans le cas de la francophonie canadienne, le quotidien implique le bilinguisme. Vu du point de vue du francophone, le bilinguisme canadien est d'abord la reconnaissance du fait français au pays, tant dans la Constitution que dans les lois. Il est certain que cette imposition ne fait pas que des heureux et que certaines attitudes risquent d'être exacerbées du seul fait de sa présence. Il y a donc là un premier niveau d'action nécessaire au plan de la compréhension de cette réalité. Il n'en demeure pas moins que le bilinguisme n'est pas seulement une chose politique mais qu'il comporte également des dimensions sociales et culturelles dont il sera possible de tirer parti pour expliquer le fait français.

Enfin, même si le point de départ doit être local, il ne faut pas conclure au délaissement des dimensions internationales de la francophonie. Le syllabus culture propose donc d'examiner certaines dimensions de la francophonie telle que vécue dans d'autres pays en utilisant, *mutatis mutandis*, le même type de déroulement appliqué à l'examen de la francophonie dans son propre environnement. En ce sens, on voudra intéresser l'élève à certains grands faits qui expliquent la situation actuelle de la francophonie dans le pays en question, la situation géographique, les particularités régionales et le quotidien de ces gens. Pour résumer, on dira que

32/ Les sources principales de faits culturels sont la présence des francophones, leur histoire (en ce qu'elle permet d'expliquer le présent), les parlers francophones, le quotidien des francophones et les dimensions internationales de la francophonie.

Il est clair que ces sources pourraient fournir du matériel en quantité suffisante pour la création d'un cours complet sur la culture. Il n'est peut-être pas inutile, en concluant, de rappeler que les contenus proposés par le syllabus culture ne le sont qu'à titre d'exemples de contenus qui pourraient faire l'objet d'un traitement particulier dans le cadre d'un curriculum multidimensionnel de français langue seconde. Une des raisons qui ont justifié une telle solution est le caractère nécessairement local ou à tout le moins restreint d'une partie importante du contenu culturel. Il s'ensuit que, si une partie de la dimension culturelle peut

être traitée au niveau national, il en restera toujours une qui ne peut qu'appartenir aux élaborateurs locaux de matériel. Cela ne devrait pas constituer une difficulté, mais bien une source supplémentaire de personnalisation de l'enseignement de la langue seconde.

Chapitre

5

LE SYLLABUS FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE

Là où les syllabi présentés jusqu'à maintenant portent sur une langue et une culture en particulier, il paraît nécessaire, pour renforcer le curriculum de langue seconde, de fournir à l'élève des occasions de parfaire sa formation générale. Pour ce faire, il serait utile de pouvoir faire acquérir des connaissances sur la langue, la culture et la société en général qui amèneraient une prise de conscience progressive de ces réalités et de leurs rapports avec l'élève, et qui contribueraient ainsi à son développement global comme personne et non seulement comme apprenant de langue seconde.

Il est normal que l'apprentissage d'une langue seconde suscite des questions sur la langue, la culture et la société. Il appartiendrait au syllabus formation langagière générale de s'assurer que de telles questions ne demeurent pas sans réponses.

Il y a trois façons d'envisager un syllabus formation langagière générale. La première serait un programme préparatoire général qui précéderait le programme de langue. La seconde pourrait consister en des listes d'observations générales sur la langue en marge du cours. Ou alors, il y aurait lieu de développer un syllabus formation langagière générale de plein droit dont les contenus seraient tirés de la linguistique, de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et de l'information socioculturelle.

Il existe relativement peu de recherche sur la formation langagière générale, mais les travaux de Hawkins (1981) pourraient constituer un point de départ intéressant. Pour ce dernier, il est essentiel d'établir un pont entre l'enseignement de la langue maternelle et celui de la langue seconde. Cela permettrait de fournir à l'élève des façons de comprendre le rôle du langage dans la société et de diminuer ainsi les préjugés tout en suscitant de l'intérêt pour les langues en général.

Hawkins présente son contenu en quatre thèmes dont chacun contient des listes de sujets à traiter et d'activités à proposer aux élèves. Le premier thème porte sur la nature du langage, le second sur la structure linguistique, le troisième sur l'emploi de la langue, la variation linguistique et la comparaison entre les langues et le quatrième sur l'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde.

S'inspirant enfin de telles sources et suggérant des enquêtes auprès des professeurs pour établir la liste des principales questions posées en classe sur des sujets analogues, Stern précise sa pensée sur les contenus possibles de ce syllabus en présentant une liste de sujets qui devraient faire l'objet d'un examen par les membres du syllabus formation langagière générale. Cette liste comprend :

Les langues dans le monde (une carte des langues du monde)
La distinction entre langue et dialecte
La notion de norme et de variation
Les préjugés linguistiques
La relation entre la langue et la pensée
Le rôle de la langue dans la société
Le bilinguisme et le multilinguisme
Apprendre comment apprendre une langue
Les grammaires et les dictionnaires
L'origine des langues
Le développement linguistique de l'enfant
Les langages des animaux
Les autres modes de communication
La place relative d'une langue seconde particulière par rapport aux autres langues.

Et Stern de conclure par trois remarques dont il faudrait tenir compte en élaborant un tel syllabus : 1) il est important d'établir des liens entre l'enseignement de la langue maternelle

et celui de la langue seconde; 2) il est enrichissant pour l'élève d'apprendre à apprendre une langue de façon efficace car une telle connaissance est transférable; 3) l'élève doit être sensibilisé aux questions de langue et de société pour être en mesure de vivre dans la diversité linguistique et ethnique nord-américaine avec le moins de préjugés possible.

Résultats des travaux et conclusions

La proposition faite par Stern d'inclure un syllabus formation langagière générale dans l'ensemble du curriculum multidimensionnel a forcé les membres de l'Étude, plus précisément ceux du groupe travaillant à ce syllabus, à examiner des sources de contributions à l'enseignement/ apprentissage de la langue seconde encore peu ou pas explorées. Hawkins (1981) et les membres de son équipe avaient réfléchi à des questions pertinentes pour la formation langagière générale mais ce, dans le cadre de la création d'un cours spécifique sur le sujet. Il a donc été nécessaire de reprendre la réflexion en l'appliquant cette fois au domaine de la langue seconde et en lui imposant les contraintes d'un syllabus parmi d'autres.

Le syllabus formation langagière générale s'inscrit dans la ligne de pensée du curriculum multidimensionnel et veut contribuer à la fois à l'enseignement/apprentissage de la langue et à la formation générale de l'élève. Dans cette double optique, les travaux de Hawkins ont été source d'inspiration puisqu'ils ont montré comment des contenus d'ordre linguistique pouvaient apporter des contributions valables à ce double objectif de formation. Et, comme nous l'avons déjà montré à divers endroits au cours de la présente discussion, il n'est pas véritablement possible de dissocier langue et culture. Il s'en est donc suivi que l'introduction de contenus d'ordre culturel s'imposait également dans ce syllabus. Enfin, il est apparu que la formation générale de l'élève tout autant que son habileté à apprendre la langue seconde seraient bien servies par l'introduction de la dimension stratégique dans le syllabus. Sur le plan général de ses contenus, on peut dès lors dire que

33/ Le syllabus de formation langagière générale est un inventaire des contenus d'ordres linguistique, culturel et stratégique susceptibles de favoriser à la fois l'apprentissage de la langue seconde et la formation générale de l'élève.

Le lecteur aura déjà constaté que les domaines du syllabus de formation langagière générale recoupent, au moins en partie, ceux des trois autres syllabi. En effet, langue, culture et stratégie sont des sujets qui ont déjà été abordés dans les trois chapitres précédents. C'est par l'accent différent mis sur les contenus que ce syllabus-ci se démarque des trois autres. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

Pour pouvoir participer à la formation générale de l'élève, le syllabus doit proposer des

contenus à partir desquels il deviendra possible pour lui, d'abord avec l'aide du professeur puis, progressivement, par lui-même, d'établir des liens entre les expériences qu'il vit comme apprenant de langue seconde et celles de sa vie d'apprenant en général. C'est, en effet, par la généralisation de la formation que l'apprenant deviendra susceptible de faire des applications efficaces de ses connaissances à la résolution de divers types de problèmes d'apprentissage. En participant à cette découverte progressive des habiletés de l'élève, le syllabus formation langagière générale participe alors pleinement à la formation générale et contribue à une présence accrue de la langue seconde dans le processus d'éducation. Il semble donc raisonnable de croire que

34/ Pour participer à la formation générale de l'élève, il est essentiel de le rendre capable de mettre en rapport l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et les autres dimensions de sa vie d'élève.

Il découle de ce qui vient d'être dit que la vocation du syllabus formation langagière générale est double. D'une part, il s'agit de favoriser l'élargissement des horizons des élèves par la prise de conscience des réalités linguistiques et culturelles auxquelles ils sont constamment confrontés. De l'autre, il faut les aider à devenir de meilleurs apprenants et, de façon plus spécifique, de meilleurs apprenants de langue seconde.

L'élargissement des horizons de l'élève par rapport à tout ce qui entoure la langue apparaît essentiel dans un pays comme le Canada, officiellement bilingue et où le multiculturalisme constitue beaucoup plus la règle que l'exception. En effet, la création d'une situation scolaire où la pluralité des langues et des cultures constitue une chose acceptable doit permettre l'acquisition progressive de la tolérance nécessaire au développement d'un jugement sain face à cet état de fait. Or on sait que la perception qu'a l'élève de la place qui est faite à la langue seconde dans le curriculum général a une incidence sur ses attitudes face à cette matière. Il est donc essentiel, on l'a vu, de développer des approches permettant une intégration aussi grande que possible du français langue seconde dans d'autres aspects de la vie de l'élève.

Aider l'élève à devenir un meilleur apprenant, c'est lui fournir des outils qui lui permettront de se développer comme apprenant de langue seconde. Cela implique la création de conditions susceptibles de permettre à l'élève de se développer et de développer son autonomie par les expériences vécues dans le cadre du cours de langue. L'apprenant autonome est souvent conscient des stratégies qu'il utilise dans son apprentissage et dans ses contacts avec son environnement. Il apparaît donc nécessaire, si l'on doit aider l'élève à devenir un meilleur apprenant, d'inclure cette dimension stratégique dans le syllabus formation langagière générale.

35/ Le syllabus de formation langagière générale contribue à l'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève par des activités orientées vers l'élargissement de ses horizons et vers la facilitation de son fonctionnement comme apprenant.

La question qui se pose maintenant porte sur la façon dont on s'y prendra pour permettre à l'élève de devenir progressivement capable d'établir les relations nécessaires à son bon apprentissage et à sa formation générale. Comme ce fut le cas pour les autres syllabi, il s'agira de partir de faits, ces derniers étant linguistiques, culturels et stratégiques. C'est le rôle du présent syllabus de fournir des listes graduées de tels faits.

Il faudra cependant dépasser la seule présentation de faits pertinents. On sait bien, en effet, en pédagogie, que les relations ne s'établissent pas nécessairement à la seule juxtaposition de données. Il faut, le plus souvent, que le pédagogue attire l'attention, guide l'apprenant. C'est par cette même démarche qu'on voudra faire passer les faits tirés du syllabus formation langagière générale afin de faire progressivement prendre conscience à l'élève de leur signification possible pour lui.

Cette prise de conscience par l'apprenant, c'est la reconnaissance explicite de la réalité à laquelle il se trouve confronté. On dira donc que

36/ L'établissement de relations entre le cours de langue et le développement de l'élève implique chez lui des prises de conscience de types linguistique, culturel et stratégique.

Il convient donc maintenant de nous arrêter sur ces divers types de prises de conscience afin d'en cerner un peu la nature. La réflexion sur des faits de langue qui doit mener à la prise de conscience linguistique implique l'élaboration de listes graduées de ces faits. Si, comme on sera en mesure de le constater en consultant le syllabus, plusieurs entrées du syllabus formation langagière générale se retrouvent également dans le syllabus langue (ou ailleurs), c'est qu'un même contenu peut recevoir plusieurs traitements différents. Cela dit, les listes proposées par le présent syllabus demeurent préliminaires car elles ne sont pas faciles à établir.

La connaissance de la nature du langage, du moins dans certains de ses aspects les plus généraux, peut permettre à l'apprenant de faire des généralisations réutilisables dans d'autres contextes d'apprentissage. Évidemment, le contexte privilégié ici est celui de la langue maternelle. Il existe, ou, à tout le moins, il devrait exister des liens étroits entre ces deux matières. Il ne s'agit nullement ici de dire que l'apprentissage de la langue seconde est

la même chose que l'acquisition de la langue maternelle mais à un âge plus avancé, au contraire. Mais les langues, toutes les langues, présentent des ensembles de caractéristiques (unités distinctives, unités significatives, productivité, etc.) dont la reconnaissance dans une langue peut à la fois être utile dans l'apprentissage d'une autre langue et contribuer à la formation générale de la personne.

En outre, la langue joue un rôle très important dans la vie des gens, la place de la communication verbale et écrite n'étant certainement plus à démontrer. Mais ce rôle peut varier d'une communauté linguistique à l'autre, cette variation pouvant même aller jusqu'à l'absence d'un des deux systèmes, celui de l'écriture. Cette dernière joue également des rôles très importants, tant au niveau du code même qu'à celui de la transmission des savoirs, des valeurs, etc.

Enfin, il ne suffit pas d'acquérir des connaissances sur ces sujets. Il faut aussi développer sa tolérance face aux différences. C'est sans doute le plus grand défi du syllabus de présenter des faits qui conduiront progressivement à la diminution de l'ethnocentrisme naturel des élèves. Pour toutes ces raisons, on dira que

37/ La conscience linguistique est la connaissance explicite de certains aspects de la nature du langage et du rôle de celui-ci dans la vie des gens et la réceptivité face à cette connaissance.

Les remarques générales qui ont été faites sur les recoupements, plus apparents que réels, entre les contenus du syllabus formation langagière générale et ceux des autres syllabi valent également dans le cas des rapports entre ce syllabus et le syllabus culture. On voudra donc se rappeler que ce qui est examiné par le présent syllabus en rapport avec la culture, c'est la nature de la culture par le biais de certains faits culturels choisis, non pas la culture comme contexte de la langue, ce qui était la responsabilité du syllabus culture.

Dans l'optique où nous nous plaçons, il est tout aussi important de faire porter son attention sur la nature de la culture que sur celle de la langue. La prise de conscience culturelle, tout comme celle de la langue auparavant, dépasse les faits et leur interprétation dans l'environnement pour atteindre ce que nous nommerons les niveaux métalinguistique et métaculturel. Dans le cas de la culture, la même remarque valant d'ailleurs, *mutatis mutandis*, pour la langue, il ne s'agit plus de faire reconnaître une culture seconde mais de faire entrer la notion même de culture dans le bagage de l'élève. On peut donc à nouveau voir pourquoi certains des contenus proposés peuvent apparaître dans plus d'un syllabus.

Avoir une connaissance de la culture, c'est-à-dire avoir pris conscience de cette réalité, c'est s'ouvrir sur le monde. L'examen du rôle de la culture dans la vie des gens constitue le moyen privilégié d'atteinte de cette connaissance. Et ici encore, il y a lieu de préciser que tous les

efforts devront être faits pour que la connaissance mène ultimement à la réceptivité face à l'autre. Ainsi donc,

38/ La conscience culturelle est la connaissance explicite de certains aspects de la nature de la culture et de son influence sur les valeurs des gens, ainsi que la réceptivité face à cette connaissance.

La conscience stratégique se présente sous deux dimensions différentes. D'abord, c'est la maîtrise des structures de connaissance. Il s'agira alors d'amener progressivement l'apprenant à se faire une représentation explicite de ces structures ou, en d'autres termes, à avoir une image claire du fonctionnement des choses. Il faudra donc que, dans la mesure de ses capacités et des disponibilités temporelles, par exemple, l'apprenant en vienne à comprendre le fonctionnement de la langue et de la culture afin de devenir mieux en mesure d'intégrer ses nouveaux acquis sur ces plans.

L'autre dimension de la conscience stratégique est celle de la prise de contrôle progressive des activités d'apprentissage par l'élève. Cette prise de contrôle passe par la reconnaissance et la pratique de stratégies d'apprentissage. Le domaine de la didactique des langues secondes est de plus en plus conscient du rôle que peuvent jouer les stratégies dans la réussite de l'activité d'apprentissage. Tel qu'indiqué dans le texte du syllabus, les stratégies doivent présenter un certain nombre de caractéristiques pour être reconnues comme telles. Elles doivent 1) constituer des actions (ou des techniques) spécifiques, 2) être orientées vers un problème d'acquisition, d'emmagasinage, de rappel ou d'utilisation d'information linguistique, 3) contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage, 4) être employées consciemment (même si elles peuvent devenir automatiques plus tard) et 5) être susceptibles d'être changées, modifiées, rejetées ou remplacées.

Le développement de la conscience stratégique se situe bien dans la ligne de pensée actuelle qui prétend que l'apprenant qui est d'abord aidé puis qui devient en mesure d'analyser par lui-même ce qu'il fait et les résultats de ses actions est plus efficace dans son apprentissage. Cette conscience semble donc bien avoir sa place dans le syllabus formation langagière générale.

39/ La conscience stratégique est la maîtrise progressive des structures de la connaissance et le contrôle des activités d'apprentissage.

Évidemment, les prises de conscience dont il vient d'être question impliquent de courtes présentations de la part du professeur, des observations de la part des élèves, des discussions

de divers types et l'explicitation des conclusions. Pour ce faire, il est essentiel d'avoir une certaine familiarité avec la langue nécessaire pour mener à bien de telles entreprises. Cela ne signifie cependant pas qu'il sera impossible d'utiliser les contenus du syllabus formation langagière générale avant la fin du secondaire. Tout dépend du type d'activité qui est demandé à l'élève. Il est, en effet, tout aussi valable, à un niveau donné, de comparer des sons, des accents, des images, etc. et de porter un jugement qui se résume aux mots « semblable/différent » que de réfléchir à haute voix sur une question à un autre niveau. C'est une question de niveau de traitement des données.

Cela dit, on voudra que les activités reliées à la formation langagière générale respectent le code d'usage du français dans la salle de classe et il importera de s'assurer qu'elles se situent à un niveau accessible à l'élève. Dans le cas contraire, il y aura lieu de prévoir une courte préparation langagière *ad hoc*.

40/ Les actions pédagogiques devant mener aux prises de conscience impliquent une familiarisation avec le langage qui leur est relié.

Il nous reste maintenant à examiner les sources d'où pourraient provenir les contenus dont le syllabus formation langagière générale aura besoin pour atteindre ses objectifs. Dans le cas de la prise de conscience linguistique, ils seront tirés des caractéristiques générales de la langue qui ont été retenues comme sources de faits. Il y en a six. La première est la productivité du langage. Il s'agit ici de trouver des faits langagiers qui permettent de montrer comment le système linguistique permet une production indéfiniment variée à partir d'un nombre relativement restreint d'unités minimales distinctives et significatives. On peut très bien imaginer ici la comparaison avec le système de la langue maternelle, déjà connu de l'élève.

La deuxième caractéristique est la créativité du langage. On pense ici au système qui permet la formation de nouveaux mots, bien sûr, mais aussi aux métaphores et aux comparaisons, aux allitérations, aux assonances et aux rimes dans les comptines, aux onomatopées, etc.

Une troisième source est le caractère à la fois stable et changeant de la langue. La stabilité est nécessaire si les membres de la communauté linguistique doivent pouvoir continuer à se comprendre entre eux. En revanche, la capacité de changer, de s'adapter aux nouvelles réalités de tel environnement donné (évolution de la science, nouveaux concepts, etc.) est également essentielle.

Le fait que la langue soit marquée socialement constitue aussi un sujet de réflexion important. Les enfants sont aptes à reconnaître ce fait très tôt : leurs parents ne savent ou n'emploient pas les mots à la mode, le discours des adultes est vieux jeu, les personnes plus

âgées ont de la difficulté à s'adapter au système métrique, etc. Ils reconnaissent également des différences, signes d'appartenance au groupe, entre le langage des garçons et celui des filles. Ils savent également qu'il y a des choses qui se disent, d'autres pas dans un contexte donné, etc.

Enfin, on l'a vu dans le cadre du syllabus langue, il est important de faire prendre conscience à l'élève que la langue est à la fois forme et message et que des carences dans l'une ou l'autre de ces composantes risquent de perturber la communication.

Il semble donc bien y avoir amplement de matière première d'où tirer les faits d'ordre linguistique qui permettront le développement d'une perception plus globale de la langue vue à la fois comme système et comme moyen de communication. Bien intégrés dans l'enseignement, de tels faits devraient contribuer à la compréhension de l'organisation de la langue.

41/ Les sources principales de faits susceptibles de mener à la prise de conscience linguistique sont les phénomènes reliés à la productivité du langage, à la créativité du langage, à la stabilité et au changement linguistique, à la variation sociale du langage et au jumelage forme et message.

Si la prise de conscience linguistique tend à mener vers des réalisations transférables et réutilisables au sujet de la langue, il en va de même pour la prise de conscience culturelle. Ici encore, six caractéristiques générales ont été retenues.

D'abord, la culture est dynamique. On retrouve effectivement partout des manifestations de la culture. Il y a lieu d'amener l'élève à réfléchir sur la signification de gestes posés quotidiennement et d'attitudes prises de façon automatique. Us et coutumes, valeurs, croyances et normes sociales devraient se retrouver sous cette rubrique.

Comme c'était le cas en ce qui a trait à la langue, la culture est aussi à la fois stable et changeante. La stabilité est ce qui maintient les liens culturels entre les membres de la communauté : techniques de socialisation, croyances religieuses ou populaires, habitudes, etc. Mais les conditions sociales ont tendance à changer, parfois rapidement, avec comme conséquence des modifications importantes de la façon de vivre des gens : façons de gagner sa vie, de se vêtir, valeurs esthétiques, etc. Il importe que l'élève possède des points de vue sur l'ensemble de ces réalités si on veut qu'il en vienne à comprendre leur signification, tant dans la vie de la culture cible que dans leurs effets sur lui.

La diversité des cultures fournit également beaucoup de faits qui sont susceptibles de mener l'apprenant à une meilleure compréhension de son environnement. Au nombre de ceux-ci,

on peut noter les institutions, l'expression artistique, les rites, etc.

Les codes utilisés dans les diverses cultures peuvent varier considérablement, au point de perturber sérieusement la communication. Par exemple, le hibou, symbole de sagesse ici, est précurseur de mort ailleurs; le signe de tête affirmatif que nous avons est négatif ailleurs; la notion d'espace psychologique varie considérablement entre les cultures; et ainsi de suite.

La culture est transmise par une multiplicité de moyens. En premier lieu, la famille, bien sûr, source originelle de socialisation. Mais aussi les activités de tous types, les médias, etc. Les faits classés ici veulent surtout faire porter l'attention sur le « transmetteur », son efficacité, ses effets sur son environnement, etc.

Enfin, la réussite au plan culturel ne peut être raisonnablement assurée que par l'acquisition de souplesse culturelle par la personne. Il ne s'agira pas de lui imposer une culture; on voudra plutôt l'amener progressivement à être à l'aise comme personne ayant son identité propre dans le cadre de manifestations de l'autre culture auxquelles elle se trouve mêlée.

Face à cette quantité de ressources, et dans le même esprit que dans le cas de la conscience linguistique, on peut dire que

42/ Les sources de faits ***devant mener à la prise de conscience culturelle sont les phénomènes reliés au dynamisme de la culture, à la stabilité ou au changement culturel, à la diversité des cultures, aux codes de la culture, aux modes de transmission de la culture et à la réussite dans l'utilisation de la culture.***

Pour ce qui est de la prise de conscience stratégique, on se rappellera qu'elle repose sur la maîtrise progressive des savoirs et des savoir-faire. La maîtrise des savoirs passe par l'explicitation dont le véhicule principal pourra être l'objectivation. Nous reviendrons sur cet aspect au prochain chapitre.

La maîtrise des savoir-faire implique la connaissance des stratégies et leur mise en œuvre. Trois types de stratégies entrent en jeu. D'abord, les stratégies d'apprentissage proprement dites qui peuvent être divisées en stratégies cognitives et métacognitives.

Les stratégies cognitives sont celles qui sont utilisées pour la résolution de problème ou pour l'apprentissage. Elles occasionnent une analyse directe, une transformation ou une synthèse du contenu à apprendre. Ainsi, on dira que la clarification/vérification constitue une stratégie d'apprentissage cognitive. Se renseigner auprès d'autrui constitue un moyen de parfaire son apprentissage. L'inférence fait aussi partie de la même liste. Faire des hypothèses, c'est établir des relations entre les choses. Une troisième stratégie sera le raisonnement. Une quatrième, la pratique (en ce qu'elle peut contribuer à l'emmagasinage). La mémorisation

s'inscrit aussi dans la même catégorie tout comme le monitorat, sorte de vérification systématique de sa production.

Pour ce qui est des stratégies métacognitives, on peut mentionner l'auto-direction, la préparation, l'attention dirigée ou sélective, la production retardée, etc.

Les stratégies de communication sont celles qui sont utilisées pour réparer la communication ou pour tenter de continuer à en faire partie. On aura donc des stratégies productives et des stratégies réceptives. Au nombre des stratégies productives, on peut noter l'utilisation de la connaissance de sa propre langue, l'utilisation de sa connaissance de la langue seconde, la demande explicite d'aide, l'utilisation du non-verbal et la réduction consciente de l'intention de communication. Les stratégies réceptives peuvent comprendre le recours aux mots amis, le questionnement verbal, le questionnement non verbal, la mémorisation de phrases ritualisées et l'essai de réparation de la communication.

Enfin, les stratégies sociales incluent la participation volontaire à des activités francophones, l'adhésion à un groupe de francophones, le développement de mécanismes de comportement dans des situations où la langue cible est de rigueur et le rapprochement significatif d'une ou de deux personnes francophones. On dira donc que

43/ Les sources principales de faits menant à la prise de conscience stratégique sont la réflexion sur la maîtrise progressive des savoirs et des savoir-faire et sur les stratégies qui sont reliées à l'acquisition de cette maîtrise.

Le syllabus formation langagière générale explore de nouvelles avenues dans l'enseignement/apprentissage de la langue seconde et ses contenus n'ont que très peu été utilisés dans l'optique qu'il propose. De fait, il est raisonnable de croire que plusieurs des contenus restent à déterminer. En ce sens, le syllabus n'en est qu'à sa première version et c'est l'expérimentation qui permettra de mettre des listes plus complètes, mieux structurées, mieux graduées ou plus efficaces.

Sur le plan de la contribution possible de la formation langagière générale au curriculum multidimensionnel, la recherche et la consultation nous ont convaincu de son potentiel et il n'est pas du tout exclu que l'on finisse par y retrouver des éléments importants de l'orientation future de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde.

Chapitre

6

LA PÉDAGOGIE INTÉGRATIVE

Les pages qui précèdent ont été consacrées à l'explicitation et à la justification de contenus en provenance de diverses sources. Cependant, étant donné que certaines variables ne peuvent pas facilement être changées - on pense, par exemple, au temps disponible -, il ne saurait être question de se contenter de juxtaposer ces contenus dans un programme de langue seconde considérablement élargi. Il s'agira donc maintenant d'examiner les possibilités qui s'offrent au concepteur de programme ou de matériel de réduire ou, mieux, d'intégrer ces vastes ensembles en un tout cohérent et fonctionnel. Stern (1983) avait d'ailleurs déjà reconnu l'importance de cet exercice lorsqu'il écrivait, au sujet de l'intégration des quatre syllabi, qu'elle constituait « a key issue for the future development of the language curriculum », même si, « as a matter of economy and division of labour, it [was] advisable to tackle the development of the syllabuses separately ». Cette dernière partie ayant été complétée, il s'agit maintenant d'examiner le concept de l'intégration et ce qui peut en être tiré dans le cadre de l'Étude.

Dans le texte de base de l'Étude, Stern indiquait déjà cinq pistes qui devaient permettre de réaliser l'intégration des quatre syllabi et qui ont sous-tendu la réflexion sur ce sujet. Il apparaît donc essentiel de les reprendre ici et de les commenter avant de pousser plus avant.

Reconnaître la nature complémentaire des syllabi

Pour Stern, les syllabi devaient être essentiellement complémentaires et s'enrichir les uns les autres. Or, on l'a déjà dit plus d'une fois et un examen, même superficiel, des syllabi le montre bien, il n'y a pas de frontières étanches entre les syllabi. Cela ne devrait pas étonner puisque, en définitive, si chacun d'eux constitue un regard sur la langue sous une perspective différente, il est toujours question de langue. Cela n'a d'ailleurs jamais été aussi évident que dans les travaux du développement même des syllabi, où les chercheurs se sont constamment retrouvés face à des « problèmes d'appartenance » d'une quantité d'éléments. En effet, déterminer de façon précise et objective où se situaient les limites, par exemple, de la culture et de la conscience culturelle, de la langue et des connaissances métalinguistiques, de l'expérience et des stratégies, et ainsi de suite, a donné lieu à de nombreuses discussions. Si bien qu'à la fin, il a été convenu de ne pas trop tenter de raffiner puisque, de toutes façons, ces imprécisions mêmes constituaient de potentiels points d'ancrage du processus d'intégration. Et si l'on considère en outre que la diversité des syllabi est susceptible de contribuer à la variété dans la salle de classe et à la stimulation des élèves et des enseignants, il est raisonnable de conclure aux vertus probables d'un curriculum multidimensionnel où les composantes sont complémentaires.

Construire des ponts entre les syllabi

Dans l'esprit de Stern, il était plus économique de développer les syllabi séparément, chacun pouvant travailler dans son lieu de travail et à son rythme. Pour ce faire, chacun devait garder constamment à l'esprit le fait que trois autres syllabi étaient en train d'être développés parallèlement au sien et, le cas échéant, y faire des renvois et aviser les autres de ces renvois afin de diminuer le risque de la compartimentation inhérent à cette approche. Il s'agissait, en pratique, de la systématisation de ce qui était déjà prévu au point précédent, étant donnée la perméabilité des frontières des syllabi. On retrouve plusieurs exemples de ces renvois entre les syllabi, mais il faut reconnaître que cet exercice s'est avéré plus complexe que prévu à cause des circonstances de la recherche où, faute de temps et de moyens financiers, les responsables de syllabus se sont trouvés passablement isolés. Cela dit, l'expérience a montré que, dans de meilleures conditions, le résultat prévu par Stern était possible et constituait véritablement un élément d'intégration éventuelle.

Développer et employer du matériel d'enseignement propre à un seul syllabus

Pour Stern, il s'agit ici de matériel dont on pourrait dire qu'il s'intéresse à plus d'une dimension de l'enseignement/apprentissage de la langue à la fois. Voici un de ses exemples :

> One module *Devant le micro* presents interviews with French Canadian teenagers talking about their lives, their families, and their own personal futures. Such a module can clearly be used as an example of a-way-of-life activity in the *cultural syllabus*. It has obviously a *language* interest because it consists of recordings of spontaneous, unrehearsed talk, and provides training in listening comprehension. This module can also be regarded as relevant to the communicative syllabus (communicative activities). It prepares the students mentally and vicariously for exchange visits.

Cette perception de l'intégration par le biais du matériel didactique donne à penser qu'un matériel pourrait être considéré comme « intégré » si on arrivait à y retrouver des composantes en provenance de diverses sources. Il est certain qu'il faut commencer par là, mais il ne semble pas que ce soit suffisant. Cette vision du matériel risque fort de mener à la juxtaposition simple de composantes, ce qui n'implique nullement leur intégration. Or cette juxtaposition est justement le mal que Stern veut combattre par l'intégration. Il apparaît essentiel d'aller plus loin et d'assurer des liens intrinsèques entre les diverses composantes. Pour reprendre deux composantes de l'exemple ci-haut, il n'y a pas de lien facilement perceptible entre « a-way-of-life activity » (culture) et « spontaneous, unrehearsed talk » (langue). On pourrait cependant en établir un très étroit entre « spontaneous, unrehearsed talk » (langue) et « the various ways people speak » (culture). Il importera donc de dépasser le niveau des seules étiquettes d'appartenance et de pousser jusqu'à l'établissement de rapports de dépendance entre les composantes d'une unité donnée. On y reviendra plus en détail plus loin.

Partir d'un syllabus pour aller vers les autres

Pour illustrer son propos, Stern utilise ici l'exemple d'un curriculum développé à partir du concept des niveaux de maîtrise utilisé en Angleterre ces dernières années. Dans une telle optique, le syllabus langue établit la liste des structures et des fonctions (entre autres choses) nécessaires pour l'atteinte de chacun des niveaux de maîtrise envisagés. Ensuite, pour chacun des éléments « langue » de la liste, il s'agit pour les autres syllabi d'établir un inventaire des sujets socioculturels et/ou communicatifs et/ ou de formation langagière générale s'y rattachant. À noter que, dans l'esprit de Stern, il est tout aussi possible de partir de chacun des trois autres syllabi. Les travaux de l'Étude tendent à montrer que c'est dans cette direction que doit se faire l'effort d'intégration. Nous y reviendrons plus loin et nous

en profiterons pour montrer qu'il est possible d'utiliser chacun des syllabi comme point d'ancrage de l'intégration.

Répartir les quatre syllabi dans un modèle intégré de curriculum de langue étrangère

S'inspirant à la fois de la taxonomie de Bloom et de spécifications de curriculum développées par Valette (1971), Stern propose comme exemple le modèle résumé dans le tableau suivant :

CONTENT	OBJECTIVES		MAIN STRATEGIES		
	Proficiency	Knowledge	Affect	Transfer	
Language Syllabus	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Study Emphasis	Analytical: and Practical
Culture Syllabus	Suggested Minor Emphasis	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Analytical: Study (knowledge about second culture)
Communicative Activities Syll.	Suggested MAJOR Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Communicative Activities (Experiential)
General Language Education Syll.	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested Minor Emphasis	Suggested MAJOR Emphasis	Comparative (Crosslingual/ Crosscultural)

Fig. 1. A Foreign Language Curriculum Model

On y retrouve les contenus des quatre syllabi, les objectifs d'apprentissage formulés selon la terminologie de Bloom et les principales stratégies d'enseignement impliquées. Ce tableau permet en outre de voir en détail l'importance relative des divers objectifs par rapport aux contenus des quatre syllabi. On y notera enfin la démarche qui va des objectifs directement reliés à l'apprentissage d'une langue (*proficiency*) vers ceux dont les liens avec cet apprentissage ne sont peut-être pas aussi apparents (*transfer*) mais dont la contribution

est probablement importante. Les résultats de l'Étude tendent à montrer que ces objectifs et ces contenus restent toujours valables.

À ceux-ci, Stern ajoute ce qu'il considère comme les stratégies prédominantes découlant des discussions sur l'enseignement des langues au cours des dernières années. Ces stratégies sont présentées comme suit :

ANALYTIQUE <----------> NON ANALYTIQUE

Langue, culture et formation langagière générale sont surtout analytiques alors que communicatif/expérientiel est surtout non analytique.

EXPLICITE <----------> IMPLICITE

Formation langagière générale est hautement explicite. Quant aux trois autres syllabi, leur caractère explicite est susceptible de varier selon le degré de maturité des apprenants.

INTRALINGUALE <----------> INTERLINGUALE
INTRACULTURELLE <----------> INTERCULTURELLE

Cette division marque la distinction entre les approches non comparatives (la méthode directe, par exemple) et les approches comparatives (la traduction, par exemple). Le syllabus communicatif/expérientiel sera probablement non comparatif, la formation langagière générale essentiellement comparative tandis que les deux autres syllabi varieront selon le niveau d'instruction.

Les exemples choisis par Stern ne se voulaient que cela et il n'est pas étonnant que le positionnement de chacun des syllabi dans le continuum indiqué par les flèches ne se soit pas toujours situé aux extrémités de ce dernier. Il reste cependant intéressant de rappeler ces positions initiales et de les comparer avec celles qui ont été prises en fin d'Étude. Au demeurant, ce qui ressort de la présente section de ce chapitre est que, dès le départ, Stern avait établi les paramètres qui ont servi de points de repère tout au long de l'Étude et on a pu voir comment ils ont pu résister à l'examen critique et détaillé. Il convient maintenant de s'arrêter sur ce qui devrait constituer les principaux principes directeurs de l'intégration.

Résultats de l'étude et conclusions

Une question qui a tout d'abord retenu notre attention portait sur la pertinence du curriculum multidimensionnel en rapport avec les productions curriculaires actuelles. En examinant les écrits et les productions relativement récentes dans le domaine du curriculum, on trouve trois orientations principales. La première (et la plus ancienne), c'est celle du curriculum axé sur le contenu. Un curriculum où les éléments grammaticaux, lexicaux, etc. sont spécifiés appartient à cette catégorie. En réaction à cette approche qui a eu cours pendant des siècles, on a vu apparaître récemment deux autres grands types de curriculum. D'abord le curriculum axé sur les buts à atteindre exprimés en objectifs de comportement. Pouvoir faire un dépôt à la banque constitue un exemple de ce que pourrait inclure un curriculum de ce type. Puis, plus récemment encore, c'est le curriculum axé sur les processus qui a fait son apparition. Dans une approche de ce type, l'accent est mis sur la façon d'enseigner et sur les façons de faire de l'apprenant au cours de son apprentissage.

Il serait long et probablement peu utile de reprendre toutes les discussions sur chacune de ces trois conceptions. Pour les besoins présents, il suffira de noter que la vérité ne semble pas résider dans un seul des trois camps et que la tendance présente est de combiner ces solutions. Il est logique de croire, en effet, qu'un curriculum complet va être constitué à la fois de contenus spécifiques, de buts à atteindre et de processus. Procéder de cette façon, c'est tenter de profiter de ce que chaque type a de meilleur à contribuer.

Le curriculum multidimensionnel inclut des contenus spécifiques, des processus et des buts à atteindre. Ces derniers ne font pas partie des conclusions de l'Étude pour des raisons qui seront explicitées plus tard mais ils devront faire partie de toute application éventuelle. On peut donc conclure que ce type de curriculum correspond bien aux courants curriculaires actuels.

La conception que l'on se fait de la langue a une influence directe sur le curriculum. Ainsi, quand on a cru, pendant de nombreuses années, que la langue s'apprenait en pièces détachées qu'il s'agissait, par la suite, de remettre ensemble lorsque le besoin de communication se faisait sentir, il était normal d'avoir un curriculum dont l'objectif principal était l'établissement de la liste de ces pièces détachées et des façons de les enseigner. Cette conception, bien qu'encore défendue dans certains milieux et souvent encore présente dans les curriculum actuels, perd rapidement du terrain, incapable qu'elle est de résister aux données de recherches récentes qui montrent bien l'aspect d'abord global et fonctionnel du langage. Par conséquent, on en viendra à dire, dans le cadre qui nous intéresse, que

44/ Considérée non pas comme un code mais comme le moyen privilégié de la communication, la langue constitue une entité globale et fonctionnelle dont l'intégrité doit être respectée.

Ce principe directeur, bien qu'il aura un certain nombre de conséquences pour l'enseignement,

n'implique nullement un enseignement globalisant, non analytique, à l'exclusion de toute autre approche (nous y reviendrons plus loin dans la section consacrée à ce sujet). Ce qui est plutôt dit ici est qu'un curriculum multidimensionnel voudra respecter le caractère global de la langue et non la considérer comme un ensemble de pièces détachées. En d'autres termes, s'il est raisonnable d'élaborer des syllabi de divers ordres, le produit fini devra tendre à respecter la langue dans sa fonctionnalité.

On a déjà indiqué précédemment que les nombreuses affinités entre les contenus des divers syllabi permettaient de croire que leur intégration serait réalisable. De fait, il est tentant de regrouper les éléments apparentés et de les faire examiner sous leurs divers angles par les élèves. La faiblesse de cette approche réside dans le morcellement de la langue qui risque fort de se produire, l'ensemble des réflexions portant sur le même fait langagier.

C'est par la diversité naturelle des faits langagiers présentée dans des ensembles pédagogiques dont les contenus seront tirés des divers syllabi que la nature globale et fonctionnelle de la langue peut être le mieux respectée. L'intégration des contenus proposés par les syllabi semble donc nécessairement passer par la pédagogie et plus précisément par le développement d'unités d'enseignement articulées de telle façon qu'il sera possible d'en extraire, à différents endroits et dans différents contextes, les contenus ciblés pour l'enseignement à ce moment du programme. On dira donc que

45/ C'est par l'intégration des contenus proposés par les divers syllabi en des ensembles pédagogiques cohérents que l'on respectera le mieux l'intégrité de la langue.

Le respect de l'intégrité de la langue en rapport avec l'apprenant implique que l'élève doit se voir offrir la possibilité de vivre des expériences dans la langue seconde, de travailler sur des contenus pertinents pour lui et d'utiliser ses propres stratégies d'apprentissage.

Pour l'élève, vivre des expériences dans la langue seconde, c'est apprendre par l'application qu'une autre langue peut très bien servir à communiquer des choses personnelles et en même temps s'enrichir sur le plan de sa propre formation générale. La langue étant essentiellement une entité vivante, il est utopique de croire qu'on arrivera à l'enseigner de façon livresque et désincarnée. Les habiletés d'ordres linguistique, social, stratégique et communicatif qui doivent être développées toutes à la fois, d'une part, on l'a vu plus haut, ne se prêtent pas au morcellement et, de l'autre, ne s'acquièrent que par la pratique en situation. En d'autres termes, il apparaît essentiel de réunir élève et langue en un tout communicatif plutôt que d'essayer d'enseigner la communication à quelqu'un. Cela signifie, par exemple, que l'apprentissage de la langue doit être très étroitement relié au vécu de l'élève au point de faire partie de ses expériences de vie. De cette façon, on s'assure que la langue seconde sert à la fois à exprimer le vécu et à étendre les connaissances générales de l'élève.

En outre, en faisant vivre des expériences personnelles en langue seconde à l'élève, on s'assure de fournir à ce dernier des occasions de communiquer qui auront de la signification

pour lui. Il devrait être révolu le temps où l'emploi de la langue se résumait à placer un mythique Jean dans un tout aussi imaginaire restaurant (ou théâtre, ou cinéma, ou bureau, ...). Toute communication en langue maternelle sert un but directement relié à celui qui communique. Il veut persuader, s'opposer, exprimer ses sentiments, raconter, etc. Il ne devrait pas en être autrement en langue seconde puisque, encore là, c'est de communication véritable qu'il doit s'agir et que la communication ne saurait être triviale. Or on ne saura jamais assez rappeler, à la suite de Busching et Lundsteen que « ...trivial learning does not become worthwhile just because it is joined with other trivial learning ». Il y a donc là des implications au niveau de l'intégration des syllabi.

Cela dit, l'apprenant devrait toujours avoir la possibilité de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage qui fonctionnent le mieux pour lui. Il ne conviendrait donc pas de se limiter à une approche monolithique « bonne pour tous », parce que l'expérience en a montré les limites. L'élève comme apprenant impose donc aussi certaines contraintes à l'intégration des contenus dans le curriculum multidimensionnel. On pourra donc dire que

46/ L'intégration des syllabi doit permettre de fournir à l'élève la possibilité de vivre des expériences de langue seconde pertinentes pour lui tout en lui permettant de développer ses propres stratégies d'apprentissage.

Présenter la langue à l'élève en lui faisant vivre des expériences dans la langue seconde constitue un choix pédagogique motivé à la fois par notre conception de la langue et par les processus d'apprentissage que nous voulons privilégier.

La langue, nous l'avons dit souvent, est un instrument de communication et nous avons déjà discuté lors de la présentation du syllabus langue les implications pédagogiques d'une telle définition. Il ne s'agit pas d'y revenir ici, mais simplement de préciser au passage que c'est de là que vient la nécessité de placer l'apprenant dans des situations naturelles de communication.

Ce faisant, nous prenons également des décisions quant aux stratégies pédagogiques qui seront utilisées pour aider l'élève à réussir son apprentissage. Ces deux dimensions forment donc un tout étroitement lié dont on pourra dire :

47/ L'approche pédagogique doit reposer sur la représentation que l'on se fait de l'objet d'enseignement et du processus d'apprentissage par lequel les apprenants doivent passer pour le maîtriser.

Une fois maîtrisé l'objet d'enseignement, l'apprenant sera devenu ce que nous pourrions nommer un locuteur compétent. Cette notion de locuteur compétent nous vient du syllabus langue et comporte les caractéristiques auxquelles nous sommes en droit de nous attendre en provenance de ce syllabus. Ces mêmes caractéristiques sont inspirées de la notion de

compétence de communication développée par les Hymes, Canale & Swain et autres, notion qui est, elle aussi, déjà connue. Il n'est donc pas nécessaire de revenir en détail sur ce point si ce n'est pour bien en rappeler les contenus et introduire cette dimension de l'apprentissage de la langue dans la démarche de nos conclusions. Qu'il nous suffise donc de rappeler que

48/ Le locuteur compétent doit posséder des connaissances d'ordres grammatical, discursif, socioculturel et stratégique, mais il doit surtout pouvoir utiliser ces connaissances dans des situations authentiques de communication.

C'est donc dans le contexte général de la situation authentique de communication que doit se fonder l'enseignement/apprentissage de la langue. Pour être efficace, la procédure d'intégration des contenus doit faire l'unification des expériences semblables en vue d'apprentissages simultanés de plusieurs types de contenus. Pour les membres de l'Étude, le principe pédagogique unificateur est l'approche expérientielle telle qu'appliquée de façon générale par le syllabus communicatif/expérientiel.

L'approche expérientielle, que Stern met en contraste avec l'approche analytique qu'il réserve plus particulièrement à la langue, est celle qui permet d'aborder la langue comme moyen d'atteinte d'une fin et non comme une fin en soi. L'attention et les efforts de l'apprenant sont alors centrés exclusivement sur la tâche, sur le message, la correction de la langue ne constituant pas alors une préoccupation immédiate de l'élève (ni de l'enseignant).

Il est important de reconnaître que ce n'est que par cette approche pédagogique que l'introduction de situations de communication en classe a des chances de produire des élèves acquérant des stratégies de communication. Il tombe sous le sens, en effet, que le morcellement d'une situation, d'un document en certaines de ses composantes marque la fin de cette situation, de ce document comme source utile d'apprentissage à communiquer. Cela ne signifie pas que l'élève n'y apprendra pas autre chose, seulement qu'il n'y apprendra pas à communiquer. Or comme il a déjà été établi que la capacité de communiquer ne pouvait se développer qu'en situation, il est logique de conclure que

49/ Parce qu'elle constitue une façon applicable à la salle de classe de présenter la langue dans des situations authentiques de communication, l'approche expérientielle doit servir de point d'ancrage à la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel.

On se souviendra que le syllabus communicatif/expérientiel présentait l'expérience langagière comme source d'apprentissage de la dimension communicative de la langue seconde. Cela pourrait donner à penser qu'il suffit de placer l'apprenant dans n'importe quelle situation de communication pour que le processus se mette en marche. On se rappellera, cependant, que dans le cadre de la présentation du syllabus communicatif/expérientiel, il a été clairement montré que tel ne saurait être le cas puisque, d'une part, toutes les situations n'étaient pas

nécessairement communicatives pour tel élève donné et que, de l'autre, il y avait lieu de s'assurer de la présence de la dimension éducative dans les expériences langagières vécues par les apprenants. C'est pourquoi on dira, empruntant un terme à la pédagogie générale, que

50/ L'expérience de l'utilisation de la langue à des fins communicatives est réalisée dans le cadre de projets éducatifs.

Les projets éducatifs dont il est ici question présentent un certain nombre de caractéristiques. Tout d'abord, il s'agit d'une unité de travail ayant des buts d'enseignement/apprentissage clairement déterminés. L'unité de travail peut impliquer l'engagement de l'apprenant pour des périodes de durée variable allant de quelque trois ou quatre jours jusqu'à cinq ou six semaines.

Parmi les objectifs de l'unité de travail, on va retrouver, entre autres, l'exposition et la participation active sous forme d'implication personnelle à une expérience langagière, le retour sur l'apprentissage, la mise en œuvre de mesures correctives au besoin et une production concrète.

En d'autres termes, l'apprentissage de la langue doit avoir une direction qui permet à l'apprenant de vivre une expérience qui débouchera sur une production concrète, cette dernière pouvant par la suite être utilisée comme référence lors de l'évaluation des points forts et des points faibles de l'unité. La contribution de l'apprenant se trouve alors présente à toutes les étapes de son apprentissage. Pour résumer, on dira que

51/ Le projet éducatif est une unité de travail de durée variée impliquant à la fois la réflexion et l'action constructive en rapport avec l'apprentissage et aboutissant à une production concrète.

On a déjà indiqué, par ailleurs, que l'expérience langagière devait être prise dans les champs d'expérience des élèves et que c'est dans le syllabus communicatif/expérientiel que sont consignés la très grande majorité de ces champs. Cela ne signifie cependant pas nécessairement que les champs d'expérience ne peuvent pas provenir des autres syllabi. Il serait tout à fait normal, par exemple, de considérer une des composantes du syllabus culture comme champ d'expérience et de construire une unité intégrée d'enseignement centrée sur cette composante. Le traitement pédagogique de base de cet élément culturel deviendrait alors expérientiel. La même chose serait également possible pour des composantes en provenance du syllabus formation langagière générale. Cette diversité de sources possibles est due au fait que c'est au niveau de la pédagogie que se fait l'interprétation de la notion d'expérience langagière. Il est donc normal que l'on retrouve cette dernière toutes les fois où la situation proposée permettra une interaction normale de l'élève avec son environnement.

52/ Les sources principales des projets éducatifs sont les divers champs d'expérience de l'élève. Ces champs sont répertoriés dans le syllabus communicatif/expérientiel, mais ils peuvent aussi provenir du syllabus culture et du syllabus de formation langagière générale.

Les pédagogies modernes placent avec justesse l'élève au cœur même de son apprentissage. Le curriculum dont il est ici question a exactement les mêmes préoccupations et on voudra y considérer l'élève à la fois comme individu et comme apprenant.

Comme individu, l'élève présente des caractéristiques dont il importera de tenir compte dans tout processus d'intégration. Ces caractéristiques se situent en particulier au niveau de son développement.

Le niveau de développement de l'élève sur les plans cognitif, affectif et social est surtout relié à l'âge et à l'expérience. La recherche, aussi bien que l'observation de tous les jours, montre abondamment qu'un élève du groupe 4-6 ne raisonne pas de la même manière qu'un autre du groupe 7-9 et encore moins qu'un troisième du groupe 10-12. De fait, le niveau de développement cognitif de l'élève dépend beaucoup de sa capacité à étendre son environnement au-delà de sa propre personne. Billows (1986) donne un modèle d'un environnement en expansion au moyen de quatre cercles concentriques dont le centre absolu serait occupé par l'apprenant (Figure 2).

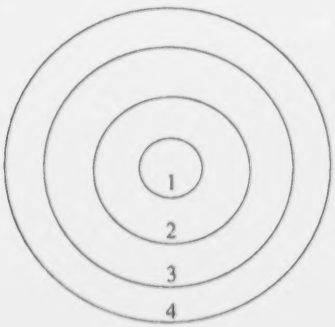


FIGURE 2: Représentation d'un environnement en expansion (Billows)

Dans cette illustration, le cercle 1, celui qui est le plus près du centre absolu où se trouve l'enfant, représente ce que ce dernier peut voir, entendre et toucher directement. En gros, il s'agit de son environnement immédiat et la langue qu'il est susceptible d'utiliser ne saurait être qu'en parallèle étroit avec l'action. Le cercle 2 veut représenter ce que l'enfant connaît de sa propre expérience, sa vie quotidienne, ce qu'il a vu ou entendu directement mais qu'il ne peut ni voir ni entendre au moment même (à la maison, dans son voisinage). Cela peut être activé par l'emploi de la langue associé à une situation développée dans la salle de classe. Le cercle 3 représente ce que l'élève n'a pas encore expérimenté directement mais qu'il peut arriver à imaginer avec effort à l'aide d'images, de plans, etc. Quant au cercle 4, il représente ce qui passe dans l'esprit de l'élève au seul moyen de la langue parlée ou écrite sans l'aide de moyens audio-visuels.

On peut voir, à l'aide de cette représentation, où pourraient se situer les élèves qui constituent les trois groupes ciblés dans l'Étude. Ainsi, l'élève du groupe 4-6 devrait se trouver décrit en majeure partie par les cercles 1 et 2 avec quelques rares pointes dans le troisième. Quant à celui du groupe 7-9, il a plus d'expérience avec la langue seconde et peut fonctionner au niveau des cercles 2 et 3 avec quelques excursions en 4. Enfin, l'élève du groupe 10-12 atteint facilement le niveau du cercle 4 qui devrait être le niveau ultime visé par le curriculum sur ce plan.

Cette répartition en quatre niveaux de développement cognitif a évidemment des effets sur les divers types de contenus de curriculum dont on a dit plus haut qu'ils devaient former en proportions variables le curriculum multidimensionnel. Revoyons brièvement chacun des trois groupes cibles sur ce plan.

Pour le groupe 4-6, l'élève a peu ou pas d'expérience avec la langue seconde. Il n'a probablement pas de conscience linguistique ni culturelle en langue seconde. Il sait lire et écrire en L1 mais il a encore besoin de développer plus avant ces habiletés. Il a un certain nombre d'intérêts personnels. Comme il fonctionne principalement au niveau des sphères 1 et 2, il sera probablement intéressé par lui-même, sa famille, ses amis, sa maison, ses routines quotidiennes, les récréations et les vacances, les sports, les spectacles, la musique, l'argent de poche et, de façon plus générale, par toute activité lui présentant un défi mais qui peut être traitée à l'aide d'un niveau relativement élémentaire de langue. Au plan des contenus, il commence à développer sa capacité d'utiliser la langue, il peut employer les structures et le vocabulaire élémentaires dans des activités de son niveau et il développe progressivement une confiance dans son habileté à utiliser la langue seconde à ce niveau. Il apprend à interagir dans un nombre restreint de fonctions. Sur le plan des processus, il développe sa mémoire de même que des stratégies de communication, il développe également des stratégies de travail de groupe et des stratégies sociales reliées à l'apprentissage

en groupe. Il apprend à établir des rapports entre ses expériences et le monde qui l'entoure. Quant aux buts, l'accent est mis surtout sur la communication, avec quelques ajouts de buts culturels, linguistiques et de conscience linguistique et culturelle.

L'élève du groupe 7-9, quant à lui, fonctionne principalement aux niveaux 2 et 3. Il a développé un certain nombre d'intérêts personnels et des stratégies d'apprentissage dans d'autres matières. Il s'intéresse à la famille, à son foyer, à la musique, à la littérature pour adolescents, à certains phénomènes sociaux, etc. Au niveau des contenus, il développe plus avant ses ressources langagières (structure, vocabulaire, grammaire) et ajoute au bagage de fonctions où il peut fonctionner de façon efficace en L2. Il développe un ou deux registres et commence à écrire dans sa deuxième langue. Au plan des processus, il développe des stratégies de type « apprendre à apprendre » et les applique au domaine de la langue seconde; il commence à acquérir des stratégies de discours (cohésion, développement logique), etc. Il apprend à fonctionner avec les autres et à établir des relations entre ses expériences et ses nouveaux apprentissages qui peuvent mener à un changement chez lui. Pour ce qui est des buts, tous les domaines (langue, culture, formation langagière, communication et expérience) sont d'intérêt.

L'élève du groupe 10-12 pourrait être caractérisé comme suit. Il fonctionne surtout aux niveaux 3 et 4 et s'intéresse à des sujets qui en découlent : comparaisons entre la francophonie et sa propre culture, le monde du travail, sa future profession, l'actualité, les personnes de marque, la littérature dans la langue seconde, etc. Sur le plan des contenus, il ajoute à son bagage de structures, de vocabulaire et de grammaire, il étend encore ses registres, il ajoute aux genres où il peut écrire et il développe sa facilité d'expression. Quant aux processus, il développe des habiletés spécifiques à la compréhension et à l'expression dans les modes oraux et écrits, il applique des stratégies cognitives à son apprentissage de la langue seconde, il affine ses habiletés à fonctionner socialement, etc. Quant aux buts, ils couvrent encore une fois tous les domaines déjà mentionnés.

Si le développement cognitif de l'élève a des incidences profondes sur tout ce qui est relié à son apprentissage, il ne faudrait pas négliger son développement affectif et social pour autant. En effet, le succès du type de travail qui est impliqué par le curriculum multidimensionnel, à savoir, du travail de groupe, un certain niveau de dépendance d'autrui et l'acceptation de l'apport des autres, est étroitement relié au niveau de maturité sociale et affective. Il ne sera pas facile, en effet, pour l'adolescent, essentiellement centré sur lui-même, d'accepter de jouer le jeu si on n'a pas d'abord tenu compte de telles caractéristiques. Même chose lorsqu'il s'agira de comparer d'autres cultures à la sienne, et ainsi de suite. C'est

donc en voulant tenir compte de cette dimension fort importante de l'élève que nous dirons que

53/ Le choix des champs d'expériece à exploiter doit prendre en compte le niveau de maturité cognitive, affective et sociale de l'élève.

La décision d'utiliser l'expérience comme moteur de l'intégration des contenus n'est pas sans avoir des incidences sur le plan de l'enseignement. Deux questions majeures se posent : celle de la répartition relative des contenus et celle des moyens privilégiés pour leur présentation. Pour nous, les proportions ne devraient pas demeurer constantes entre chacun des groupes 4-6, 7-9 et 10-12. Cela est dû, d'une part, au résultat des discussions antérieures sur le niveau de maturité des élèves, de l'autre, au besoin d'assurer la variété dans l'ensemble du curriculum. Il faut bien reconnaître, en effet, qu'au début des études de langue seconde, les besoins les plus immédiats se situent au niveau communicatif/expérientiel et à celui de la langue. Par contre, le niveau de développement cognitif ne permet pas d'introduire en grandes doses les contenus de formation langagière générale, dont la proportion augmentera progressivement au fur et à mesure de l'évolution de l'élève. Même situation, mutatis mutandis, pour les contenus en provenance du syllabus culture, qui doivent être introduits progressivement pour mener, au niveau du groupe 10-12, à des présentations relativement importantes alors qu'ont été développées les habiletés à faire des comparaisons et à mieux accepter la différence. Là comme ailleurs, les circonstances particulières de tel environnement donné peuvent faire varier les proportions des divers contenus à l'un ou l'autre niveau et ce sont les intervenants éventuels sur le plan des programmes qui sont le mieux en mesure de déterminer ces proportions.

Ce qui ressort de ce premier ensemble d'arguments, c'est qu'il ne devrait pas normalement y avoir de curriculum unique applicable à tous les niveaux. Les circonstances des apprenants, de l'enseignement et des contenus sont trop variables pour permettre une approche aussi rigide qui, en outre, contreviendrait également au besoin de présenter des contextes variés tant sur le plan des contenus que sur celui de leur traitement pédagogique. C'est pourquoi

54/ Dans la répartition des contenus, on tiendra compte, pour chacun des trois groupes cibles, des impératifs d'ordres personnel et pédagogique qui sous-tendent ces niveaux.

Une dernière contrainte sur le plan de la sélection d'un champ d'expérience est celle de son potentiel intégrateur. Cela signifie que le champ retenu doit pouvoir recevoir normalement des contenus en provenance des autres syllabi afin de contribuer à l'efficacité de leur

enseignement/apprentissage. Recevoir normalement implique que les contenus ajoutés au champ initial ne seront pas perçus comme des ajouts (que l'on pourrait peut-être alors laisser tomber), mais comme faisant partie intégrante de l'activité. De cette façon, l'élève sera tout aussi motivé à travailler, disons, la formation langagière générale que le reste du matériel parce que ce contenu particulier fera bel et bien partie de l'ensemble. L'intégration de tous les contenus ciblés dans un champ d'expérience donné a pour effet de justifier leur présence dans le cadre de l'expérience langagière et de rendre leur apprentissage à la fois naturel et motivé. On dira donc que

55/ Les champs d'expérience retenus doivent se prêter à l'intégration de contenus en provenance de tous les autres syllabi, ce qui a pour effet de justifier ces mêmes contenus.

L'application de l'approche expérientielle aux champs d'expérience implique normalement trois étapes principales. Tout d'abord, il est essentiel de préparer l'élève à l'expérience dans laquelle il sera impliqué. Lancer l'élève à froid dans une expérience constitue une cause certaine d'échec. Cette préparation (mise à part la préparation langagière dont il sera question plus loin) consiste le plus souvent en une mise en contexte de l'expérience. On en profite alors pour indiquer ce qui sera fait et faire dire à l'apprenant ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il imagine au sujet de l'activité proposée. L'anticipation constitue le moyen privilégié de la préparation à une activité.

Une fois la préparation faite, on peut passer à l'activité proprement dite. Dans une activité passablement élaborée, on trouvera un certain nombre de sous-activités. Il y aura alors lieu de traiter chacune d'entre elles comme on le ferait pour une seule, c'est-à-dire prévoir une phase de préparation adéquate avant de passer à l'expérience proprement dite. Dans tous les cas, l'objectif de l'enseignement sera de nature non analytique, directement centré sur le message. Cela n'exclut pas l'enseignement de points spécifiques. Mais cet enseignement doit être directement relié à l'expérience et être essentiel à sa réussite.

Enfin, il est nécessaire de prévoir une séquence qui servira au retour sur l'expérience. On l'a déjà indiqué dans la discussion des syllabi, un des objectifs porte toujours sur la formation générale. Cette formation, de même que les apprentissages qui peuvent suivre l'activité, dépendent en bonne partie de la réflexion faite par l'élève sur ce qu'il a accompli. En outre, il est bon, dans l'optique de centration sur l'apprenant où nous nous plaçons, que l'élève ait l'occasion d'évaluer ses expériences et de fournir ainsi des renseignements utiles au pédagogue. Pour ces raisons, nous dirons que

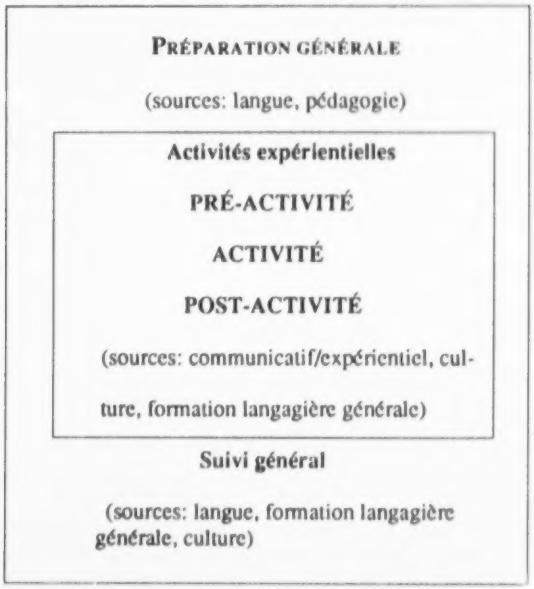
56/ La démarche privilégiée de l'approche expérientielle comprend la phase de préparation à l'expérience, l'expérience elle-même et le retour sur l'expérience.

Les trois étapes relatives à l'expérience langagière portent, on l'a indiqué, sur l'expérience elle-même. L'approche expérientielle est globale par définition. Cependant, l'élève a besoin non seulement de connaissances qui lui viennent de l'expérience mais aussi de connaissances linguistiques pour entrer efficacement en communication avec d'autres. Comme on l'a montré dans la présentation du syllabus langue, le fait de reconnaître la primauté du message sur la forme n'implique pas que le message n'a pas besoin de forme ni que la forme est toujours connue. C'est pourquoi nous dirons que

57/ Si l'approche expérientielle constitue le point d'ancrage de la pédagogie intégrée du curriculum multidimensionnel, elle n'est pas suffisante pour assurer, seule, une maîtrise convenable de la langue.

Dans cette optique, il apparaît essentiel de prévoir des moments stratégiques où les connaissances seront privilégiées, c'est-à-dire où l'élève aura l'occasion de les acquérir de façon spécifique, d'y réfléchir et de les introduire dans ses comportements langagiers. On voudra donc faire précéder l'ensemble des activités expérientielles d'une étape langagière comportant, entre autres contenus, une composante lexicale importante, comme préparation aux diverses tâches auxquelles seront confrontés les élèves. On pourra également vouloir une préparation pédagogique, c'est-à-dire une familiarisation avec les types d'exercices qui seront utilisés dans le cadre de l'expérience.

Une fois les activités relatives à l'expérience complétées, on voudra également prévoir pour l'ensemble un suivi général; on en profitera pour travailler plus avant les concepts linguistiques, culturels et de formation langagière générale prévus au programme et introduits en cours d'activité, soit pour les consolider, soit pour les élargir. Graphiquement, cette démarche peut se représenter comme suit :



On dira donc que

58/ La complète démarche implique une phase de préparation langagière adéquate et un suivi permettant de consolider et d'élargir les contenus langagiers ciblés rencontrés au cours de l'expérience vécue par l'apprenant.

La préparation et le suivi général ont pour but de rendre l'apprenant capable de maîtriser la forme du message de même que les contenus impliqués. La maîtrise de la forme linguistique et des contenus de culture et de formation langagière générale implique clairement l'acquisition de connaissances et, par conséquent, l'occasion de réfléchir sur les nou velles acquisitions.

Lors de la discussion du syllabus langue, nous avons eu l'occasion de traiter d'une approche qui permet ces types d'apprentissage, à savoir l'approche analytique. Nous avons alors montré comment cette approche était adaptée à l'apprentissage de la partie formelle du

langage par l'accent qu'elle met sur l'observation de la forme langagière et, de façon plus générale, sur l'organisation de la langue.

Nous dirons donc que

59/ L'utilisation correcte de la langue suppose des connaissances pouvant s'approprier par l'approche analytique qui permet la reconnaissance des composantes du comportement langagier.

Cela ne signifie pas, par ailleurs, qu'il faille isoler les éléments de la langue, de la culture et de la formation langagière générale et les enseigner comme des points discrets. Nous l'avons déjà montré à propos de la langue, tout enseignement d'éléments du comportement langagier doit se faire en contexte pour être véritablement généralisable dans les situations réelles de communication. La contextualisation des composantes comporte également l'avantage de montrer clairement à l'élève la pertinence de ce qu'on lui demande d'apprendre dans le cadre plus général de la communication. Utiliser l'approche analytique, comme le fait remarquer Wilkins (1976), c'est utiliser les capacités analytiques des apprenants.

Or comme l'approche analytique implique l'analyse, la réflexion et la comparaison, nous préciserons à nouveau, cette fois dans le cadre du chapitre sur la pédagogie, que

60/ La reconnaissance des composantes du comportement langagier implique que toute analyse, toute réflexion et toute comparaison sont faites en contexte et sont justifiées par ce contexte.

Il n'est peut-être pas mauvais de nous arrêter un instant sur les fondements de cette approche analytique afin de mieux comprendre ce qu'elle tente de faire et de quelle façon elle compte y arriver. Pour ce faire, il y a lieu de se référer à des travaux de psychologie cognitive comme on l'a fait, d'ailleurs, dans le syllabus langue.

En psychologie cognitive, l'acquisition de l'habileté langagière comporte deux composantes. La première est faite de connaissances dites « déclaratives » comme le lexique et les règles syntaxiques. Ces connaissances doivent être emmagasinées dans la mémoire de l'apprenant et être disponibles au besoin. La deuxième composante, ce sont les opérations qu'il faut maîtriser pour être en mesure d'utiliser les connaissances ainsi emmagasinées.

Ce qui est intéressant dans ce modèle est qu'il explique les rapports qui doivent exister entre les connaissances et leur utilisation efficace dans des situations de communication langagière. Il y a même lieu de croire que la façon dont elles sont organisées dans la mémoire peut avoir une influence sur leur disponibilité plus ou moins grande quand vient le temps de produire.

Par exemple, il apparaît que les connaissances acquises globalement mais sans analyse subséquente des composantes ne permettent pas le transfert facile à d'autres contextes (Bialystok 1985). Il est dès lors facile de voir comment un tel modèle peut avoir une influence sur l'enseignement (et sur la recherche). On rappellera donc que

61/ L'approche analytique ressortit à un modèle cognitif d'apprentissage de la langue et implique l'acquisition progressive de connaissances langagières et le développement de l'habileté à les utiliser.

On peut déjà entrevoir quelles seront les étapes proposées par ce modèle cognitif. Il y aura d'abord une étape cognitive au cours de laquelle l'apprenant sera amené à observer, à découvrir un fait donné de comportement langagier et à le mettre en mémoire. Bien sûr, on se sera assuré que le fait n'est pas trivial et a des chances de contribuer à l'avancement des connaissances de l'apprenant sur la langue. On parlera alors de connaissance consciente.

L'étape suivante sera celle où l'apprenant mettra en rapport ses connaissances déjà acquises et le nouvel apport langagier afin de tenter d'intégrer ce dernier dans la représentation qu'il s'était faite du fonctionnement de ce segment de la langue. C'est au cours de cette étape qu'on voudra fournir à l'apprenant toutes les occasions possibles d'utiliser ses nouvelles connaissances dans toutes sortes de contextes. On dira de cette étape qu'elle est associative.

Enfin, la dernière étape sera celle des opérations spontanées (ou quasi-spontanées), celle où les connaissances sont utilisées facilement dans le cadre de la communication véritable.

A noter que ce modèle veut expliquer l'acquisition de l'habileté à utiliser les connaissances dans les situations de comportements langagiers. Il s'appliquera donc tout autant aux connaissances en provenance des autres syllabi dans la mesure où elles participent à la réussite de la communication. Pour résumer, on dira que

62) La démarche privilégiée du modèle cognitif comprend l'étape cognitive (connaissance consciente), l'étape associative et l'étape des opérations (quasi-) automatiques. Cette démarche vaut pour l'ensemble des contenus du syllabus langue de même que pour ceux des autres syllabi quiimpliquent l'acquisition de connaissances.

Il ne faudrait pas passer sous silence la deuxième étape mentionnée dans les lignes qui précèdent car elle met en évidence la nécessité de la pratique élaborée des éléments langagiers en situation de communication.

Les approches antérieures basées presque exclusivement sur une certaine forme de pratique

ayant produit des résultats bien en-deçà de ce qui était attendu, on en est progressivement venu à conclure que la pratique n'était pas vraiment productive et qu'il fallait peut-être revenir aux connaissances en faisant presque totalement l'impasse sur la pratique. Ce n'était cependant pas celle-ci elle-même qui était en cause, mais le type de pratique. Comme on l'a vu, la pratique qui est suggérée ici est celle qui permettra de faire progressivement l'acquisition des habiletés opératoires nécessaires dans telle ou telle situation, dans tel ou tel contexte. Il revient dès lors à chaque domaine de se pencher sur cette question afin de proposer des solutions inspirées de ces prémisses.

Pour nous, cette pratique passe par le réinvestissement des connaissances dans de nouveaux contextes communicatifs de plus en plus complexes. On pourra, par exemple, vouloir tenir compte de la distinction de niveau de difficulté entre le discours planifié et le discours non planifié notée par Ellis (1984) pour assurer une certaine progression dans le niveau de complexité à l'oral. Quoi qu'il en soit, c'est dans le matériel pédagogique que l'on voudra tenir compte de la nécessité de cette pratique. On dira donc que

63/ Parce que les apprentissages se font de façon progressive, c'est par le réinvestissement des nouvelles connaissances dans des contextes de plus en plus complexes que l'apprenant peut assurer son progrès.

Une solution possible à la question du réinvestissement pourrait être l'objectivation telle que proposée dans le syllabus formation langagière générale. Le processus de l'objectivation comme source de réinvestissement peut se représenter par une sorte de spirale où les moments significatifs seraient a) l'acquisition consciente d'une connaissance, b) l'analyse comparative, c) la réflexion et d) le réinvestissement de la connaissance dans de nouveaux contextes.

Cette technique, déjà souvent utilisée en langue maternelle, facilite la compréhension des phénomènes à l'étude en permettant le maximum d'input de la part de l'apprenant. Il est certain que, dans les premiers temps, l'aide du professeur va être indispensable. Cependant, au fil du temps, les élèves vont apprendre à se poser eux-mêmes les questions permettant une bonne analyse et, ultimement, une bonne compréhension des phénomènes. C'est pourquoi

64/ L'objectivation constitue la technique privilégiée de réinvestissement en faisant passer l'apprenant de l'inhabileté initiale au fonctionnement avec assistance et, ultimement, à la prise de décision personnelle.

Quant à notre dernier point dans ce chapitre sur la dimension pédagogique du curriculum

multidimensionnel, il porte sur la démarche concernant les habiletés réceptives et les habiletés productives. Pour des raisons d'ordre pédagogique, il faudra procéder à partir des habiletés réceptives. À noter, sur le plan de l'écoute, par exemple, qu'il ne s'agira pas ici « d'écoute pour la production » mais plutôt « d'écoute pour la compréhension ». C'est en effet à ce niveau, en lecture ou en écoute, qu'il est possible de mettre l'élève directement en contact avec les particularités du langage dont il est susceptible d'avoir besoin pour bien fonctionner dans le cadre de ses expériences. La démarche qui va des habiletés réceptives vers les habiletés productives permet une présentation des contenus langagiers de tous les ordres en plusieurs étapes : la découverte (assistée), la reconnaissance, la manipulation en contextes restreints, l'utilisation pour les besoins personnels. Une telle approche permet de réduire considérablement les interventions ad hoc dont l'unique raison d'être est ce qui suit. En procédant de la façon suggérée, on permet à l'élève à la fois de développer ses habiletés réceptives dans un domaine et sur des sujets qui l'intéressent et de se préparer aux activités de production pertinentes pour lui. On conclura donc ce chapitre en disant que

65/ Sur le plan de l'acquisition des habiletés langagières, la démarche habituelle va des habiletés réceptives vers les habiletés productives.

Chapitre

7

L'ÉVALUATION

De la même façon que l'approche pédagogique doit refléter la conception que l'on a de la langue et de son apprentissage, l'évaluation doit prendre en compte les mêmes réalités. Les travaux récents dans ce domaine ont voulu donner suite à ceux sur la structure de la compétence de communication en tentant de trouver des solutions à la mesure de leurs composantes. Dans un ouvrage à paraître cité par Skehan (1988), Bachman propose le modèle suivant de la compétence de communication :

FACTEURS RELATIFS AUX COMPÉTENCES
- Compétence langagière
  - Compétence organisationnelle
    - Grammaticale (lexique, morphologie, syntaxe)
    - Textuelle (cohésion orale/écrite, organisation rhétorique)
  - Compétence pragmatique
    - Illocutoire (fonctions du langage)
    - Sociolinguistique (registre, dialecte, langage figuratif, allusions culturelles, naturel)

Compétence stratégique

Jugement

Planification

Exécution

FACTEURS RELATIFS AUX HABILETÉS

Mécanismes psychophysiologiques

Mode (réceptif/productif)

Canal (audio/oral, visuel)

FACTEURS RELATIFS AUX MÉTHODES

Situation d'utilisation de la langue

Quantité de contexte

Répartition de l'information

Type d'information

Restriction artificielle

On ne s'étonne plus maintenant de trouver dans les modèles d'évaluation la référence à la compétence de communication. Ce qui nous semble particulièrement intéressant dans le tableau qui précède est la place qui est faite aux facteurs relatifs aux habiletés et aux méthodes. Intéressant parce que c'est la reconnaissance que les dimensions théorique et pratique doivent être complémentaires quand vient le temps d'évaluer les connaissances ou la performance d'un élève. En réalité, une grande partie de l'évaluation en milieu scolaire doit prendre place alors que des changements du niveau de connaissance ou d'habileté sont constamment en train de se produire, en arrière-plan de l'approche pédagogique en usage. Il peut donc s'avérer extrêmement difficile de recueillir des échantillonnages de production/réception qui soient véritablement représentatifs de ce qu'on voudrait mesurer à tel moment donné.

Cependant, malgré ces difficultés (qui ne sont pas nouvelles, mais dont la complexité augmente à mesure que sont découverts de nouveaux aspects de l'habileté à communiquer), on ne saurait imaginer une démarche pédagogique qui ne contiendrait pas, intégrée en elle, une procédure d'évaluation. Nous sommes convaincu, en tous cas, que telle doit être la situation par rapport au curriculum multidimensionnel et à chacune de ses composantes. C'est pourquoi nous commençons ce chapitre en rappelant que, comme c'est le cas pour les autres matières,

66/ L'évaluation des diverses composantes du curriculum fait partie intégrante de toute démarche pédagogique en langue seconde.

En ce qui a trait au fonctionnement de l'élève dans le cadre du cours de langue seconde, il existe deux grandes approches évaluatives : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative est celle qui se fait au fur et à mesure de l'évolution des connaissances de l'apprenant et de sa capacité de les utiliser correctement. Comme l'apprentissage d'une langue constitue un long processus, il est certain que l'évaluation de l'évolution de ce processus doit occuper une place importante dans tout curriculum.

Il ne faudrait cependant pas confondre, comme on le fait trop souvent, l'évaluation formative avec le jugement ponctuel porté par le professeur au moment d'une production de l'élève. Évaluation formative et renforcement (positif ou négatif) ne sont pas la même chose. L'évaluation formative implique la tenue à jour de données de performance sur chacun des élèves et la mise en œuvre des actes pédagogiques que ces données semblent justifier. Il ne s'agit cependant pas d'évaluer tous ses élèves à tous les jours. L'évaluation formative se fait par échantillonnages et sur une certaine période de temps.

L'évaluation formative, comme son nom l'indique, doit déboucher sur la formation de l'élève. Pour ce faire, il est clair que les résultats des données recueillies par le professeur doivent être partagés avec l'élève et que celui-ci doit avoir des occasions d'apporter ses contributions à ce processus. Par exemple, l'utilisation d'instruments d'auto-évaluation (construits en tenant compte du programme et de ses objectifs, d'une part, et des activités de la salle de classe, de l'autre) et la comparaison de la perception de la performance notée par le professeur dans ses données avec celle de l'apprenant fournie par les réponses à l'instrument d'auto-évaluation s'est souvent avérée fort enrichissante pour tous les intervenants.

Quoi qu'il en soit, l'évaluation formative permet de suivre l'élève à travers les étapes de son développement comme apprenant de langue seconde sans devoir se limiter à mesurer le degré de succès à un seul moment donné. A ce titre, comme à plusieurs autres, elle doit occuper une place centrale dans le programme d'évaluation relié à un curriculum multidimensionnel. Nous dirons donc que

67/ Parce que l'apprentissage de la langue seconde se fait sur une longue période qui implique une évolution constante de l'apprenant, il est essentiel d'avoir recours à l'évaluation formative qui permet de suivre de près cette évolution.

La description sommaire de l'évaluation formative au cours des paragraphes précédents aura suffi pour permettre de constater à la fois ses forces et ses lacunes. Ses forces, nombreuses, justifient sa place dans l'ensemble du processus évaluatif. Ses lacunes font qu'elle ne saurait être suffisante par elle-même.

L'évaluation formative faite par le professeur et l'apprenant est subjective sur plusieurs plans : choix du moment de l'évaluation de tel élève, choix des contenus, représentativité des contenus, jugement porté, etc. Cette subjectivité n'est pas mauvaise en soi, comme nous le verrons plus loin. Elle n'a cependant pas reçu l'aval du calibrage statistique. C'est pourquoi, dans le contexte scolaire où les responsables administratifs ont des décisions souvent très importantes à prendre au sujet de chacun des apprenants, elle gagne à être appuyée par une autre forme d'évaluation, également subjective mais traitée statistiquement, l'évaluation sommative.

L'évaluation sommative est celle qui se fait à des moments précis du curriculum à l'aide d'instruments de mesure statistiquement calibrés. Elle implique, bien sûr, la disponibilité ou le développement d'instruments pour toutes les composantes du curriculum. Ces derniers ne devraient pas avoir été choisis au hasard des disponibilités chez l'éditeur mais tenir compte très étroitement des objectifs poursuivis par le cours de langue et des moyens utilisés pour les atteindre. Il appartient donc aux responsables de programmes de langue d'élaborer (ou de faire élaborer sous direction) les instruments qui leur seront utiles, compte tenu des circonstances particulières de leur programme et de leurs contraintes administratives. La discussion des processus d'élaboration de tels instruments dépasse largement les cadres du présent texte, mais il existe de nombreux ouvrages de référence que l'on pourra consulter à profit. Nous nous contenterons donc de préciser, pour le moment, que

68/ L'évaluation sommative est également nécessaire, au moins dans tous les cas où des décisions de type administratif ou personnel doivent être prises concernant l'élève.

Dans la discussion qui a précédé les conclusions sur le besoin d'évaluation formative et sommative dans le curriculum multidimensionnel, nous avons indiqué au passage le besoin qu'il y avait pour les instruments utilisés de refléter ce qui se passait en classe. Ce qui est effectivement demandé de tout programme d'évaluation, c'est que les fondements qui le sous-tendent soient compatibles avec ceux qui constituent les fondements de l'enseignement/apprentissage du programme de langue seconde. Il est de la plus haute importance de reconnaître que ce sont les résultats obtenus par les élèves dans un programme d'évaluation valable qui deviennent garants de la valeur (ou l'échec) de l'approche utilisée. Cela vaut pour toutes les approches, pour tous les programmes, cela vaut pour le curriculum multidimensionnel.

Le temps devrait être révolu où des approches, du matériel pédagogique ont connu la vogue sans avoir véritablement à rendre des comptes qui auraient pu leur être demandés par un programme d'évaluation adéquat. L'implantation du curriculum multidimensionnel implique donc la préparation d'un programme d'évaluation adapté. Ainsi, ce programme devra tenir compte, entre autres choses, du fait du passage constant en cours d'enseignement/apprentissage entre une approche pédagogique de type analytique et une approche de type expérientiel. En effet, il ne serait juste ni pour l'apprenant ni pour le programme de favoriser indûment les résultats de l'une au détriment de l'autre alors qu'il est postulé que les deux contribuent, chacune à sa manière, à l'acquisition de l'habileté à communiquer en utilisant correctement la langue. En outre, l'exclusion ou la diminution de l'importance de l'une ou l'autre des approches aurait pour effet de réduire son importance aux yeux de l'apprenant et, par conséquent, de diminuer sa valeur potentielle. Il est donc important de préciser que

69/ Le mouvement de va-et-vient entre l'approche expérientielle et l'approche analytique a des incidences sur les modes et les contenus de l'évaluation.

Les propositions du curriculum multidimensionnel sont essentiellement orientées vers deux buts : l'acquisition de connaissances pertinentes et celle de l'habileté à les utiliser dans des contextes normaux de communication.

Une des implications de ce qui précède au plan de l'évaluation est la nécessité de tenter d'évaluer le niveau de succès de la communication. L'entreprise n'est pas mince. Pendant longtemps, en évaluation, on a laissé entendre que la seule façon d'évaluer correctement le niveau de succès de la communication était de suivre l'apprenant lors de ses interventions dans la communauté cible. Mais, comme le montre Skehan (1988), une telle approche serait loin de résoudre les difficultés. Outre le fait qu'elle soit peu réaliste (manque de temps), elle serait faussée (l'apprenant changerait ses habitudes dans un tel contexte), elle contreviendrait à l'éthique (intrusion dans la vie privée) et elle ne serait pas fiable (l'interprétation des résultats risquant fort de varier entre évaluateurs).

C'est pourquoi les spécialistes de l'évaluation se sont mis à l'œuvre pour se donner des critères qui permettraient d'établir des niveaux de succès ou d'échec de la communication. Ces critères sont contenus dans le tableau présenté en début de chapitre et leur utilisation, tant en évaluation formative que sommative, permet de préciser sa pensée et de mieux justifier son jugement sur ce point. Il reste, cependant, que l'évaluation du succès de la communication par les participants, même en langue maternelle, est quelque chose de très subjectif, ce qui est abondamment illustré par les nombreuses erreurs d'interprétation des messages commises par les intervenants dans un acte de communication. La qualité de l'interaction avec l'environnement dépend d'une foule de variables dont on ne voit pas bien

comment elles pourraient être prises en compte dans la formulation d'un jugement sur ce plan. Il serait, à notre sens, illusoire de penser que des instruments pourront réduire ce niveau inhérent de subjectivité. De fait, le contraire serait probablement inquiétant. Il est donc nécessaire, en particulier pour celui qui est appelé à juger au jour le jour, de reconnaître ce fait et d'accepter d'en tenir compte dans son évaluation.

70/ L'évaluation du niveau de succès de la communication implique l'acceptation d'une part de subjectivité dans la correction.

L'acquisition de connaissances pertinentes constitue également une composante fondamentale de ce qui est proposé comme démarche d'apprentissage de la langue seconde. Ces connaissances proviennent de tous les syllabi et veulent toutes contribuer à l'utilisation correcte du langage en contexte. Cela implique qu'au-delà de l'évaluation du niveau relatif de succès de la communication, il est aussi nécessaire de penser à celle du niveau de précision dans l'utilisation de la langue.

C'est qu'il existe des liens étroits entre le niveau de maîtrise des complexités du code et celui de la capacité de formuler des messages complexes. Or s'il peut être pédagogiquement acceptable, dans plusieurs circonstances, de faire porter l'attention spécifiquement sur le message, il serait dangereux de s'en tenir à ce seul niveau d'intervention, les études sur la fossilisation des erreurs ayant montré que c'est par leur répétition qu'elles se sont incrustées dans le système linguistique du locuteur. Donc,

71/ La justesse de l'expression constitue un objet légitime d'évaluation.

Il est une dernière dimension, plus délicate, celle-là, qui est visée par le curriculum multidimensionnel, celle des attitudes des apprenants face à l'autre langue, à l'autre culture. On a indiqué, en particulier au cours des présentations des syllabi culture et formation langagière générale, que ce qui était souhaité était une sensibilisation de l'élève au fait français devant mener progressivement à sa compréhension puis, peut-être, à son acceptation comme partie pertinente de son environnement.

Il est certain qu'il pourrait être intéressant de recueillir des données sur le niveau de succès de cette démarche. Il y a cependant lieu d'être très prudent dans ce domaine, l'honnêteté de tous n'étant pas garantie si le succès dépend d'une réponse affirmative à des questions sur les attitudes. Le syllabus culture et le syllabus formation langagière générale ont reconnu ce fait et leurs suggestions à ce sujet passent plutôt par l'auto-évaluation et par la discussion libre et non sanctionnée. Malgré l'importance de la dimension des attitudes dans le contexte

de l'apprentissage d'une langue seconde, nous sommes convaincu que l'approche indirecte est la seule valable. Nous dirons donc que

72/ Les attitudes ne doivent pas faire partie des critères de réussite d'un cours de français langue seconde.

C'est que l'évaluation doit contribuer au développement de l'élève, tant comme apprenant de langue seconde que comme personne. On a déjà indiqué que le programme d'évaluation pouvait contribuer à valoriser les approches utilisées dans le long processus d'enseignement/apprentissage d'une langue en en intégrant les fondements dans ses pratiques. Il y a cependant lieu de faire plus en élaborant des instruments de mesure qui contribueront de plein droit au développement et à la formation de l'élève.

Pour cela, il importe que les activités utilisées dans le cadre de l'évaluation soient significatives pour l'élève. En d'autres termes, elles doivent à la fois lui donner le goût de les faire et lui permettre de constater et de comprendre ses résultats. Ce qui est, en définitive, une autre façon de dire que l'enseignement et l'évaluation doivent être intimement liés. Nous dirons donc que

73/ Les tâches utilisées dans le cadre de l'évaluation doivent présenter une valeur éducative pour l'élève.

Ce n'est que de cette façon que l'on réussira à intégrer l'évaluation dans le processus éducatif, l'apprenant se sentant alors impliqué dans toutes ses étapes. Impliquer l'élève dans son évaluation et faire de cette dernière un outil d'apprentissage et de formation exige beaucoup plus que la correction du test au tableau. Cette implication demande, par exemple, que l'élève ait l'occasion de justifier ses réponses et d'en discuter la justesse, qu'il ait le droit de remettre en question les tâches qui lui ont été proposées, qu'il puisse faire des suggestions quant à son évaluation, qu'il se voit fournir périodiquement des occasions non sanctionnées de faire le point sur ses apprentissages, qu'il dispose de moyens de s'auto-évaluer, etc. Quels que soient les moyens ou les ensembles de moyens utilisés, il reste que

74/ L'élève doit être impliqué dans le processus d'évaluation.

L'élaboration d'un programme cohérent d'évaluation constitue une lourde tâche qui doit impliquer à part entière tout autant les responsables de programmes et les enseignants que les spécialistes de la question.

Sur le plan du matériel pédagogique, il serait normal de s'attendre à y retrouver des instruments d'évaluation préparés en fonction des fondements et des objectifs du matériel.

l'adoption de ce dernier impliquant son adéquation, au moins relative, avec les buts poursuivis par ceux qui l'ont choisi.

Pour l'évaluation formative, il y aurait lieu de normaliser les procédures pour que les élèves relevant d'une même autorité générale bénéficient du même type d'évaluation et des mêmes possibilités d'ajustement de l'enseignement aux besoins ainsi notés. Ces demandes ne sont pas irréalistes car

75/ Il existe des techniques permettant de répondre aux exigences évaluatives du curriculum multi-dimensionnel. Plusieurs d'entre elles font l'objet de brèves présentations dans le document sur ce sujet produit par le Groupe de travail sur la recherche et l'évaluation.

Chapitre
8

LA FORMATION

Tout ajustement, toute réorientation des pratiques pédagogiques et, à plus forte raison, tout changement fondamental de cap en enseignement exige la prise en compte de la formation de ceux qui seront appelés à les réaliser. Et cela vaut doublement dans le cas de la didactique des langues secondes : la langue y est à la fois le but et le moyen de l'enseignement, ce qui n'est pas sans ajouter à la complexité des interventions pédagogiques.

Les paragraphes qui suivent ne se veulent pas un programme de formation des maîtres de langue seconde, ce qui dépasserait largement les limites d'un rapport synthèse, mais plutôt l'expression des grandes lignes de ce que toute formation professionnelle adéquate sur le plan de l'enseignement de la langue seconde devrait au moins contenir. Ils ne veulent pas non plus faire de distinction entre ce qui se fait déjà en formation, qui est parfois très bon, et ce qui ne se fait pas. L'interprétation des points ci-après appartient donc à chacun des milieux qui les examineront en fonction de leurs possibilités.

Au cours des dernières décennies, le changement a été la règle, plutôt que l'exception, dans le domaine de l'enseignement des langues secondes. Cela a eu comme résultat qu'un grand nombre de professeurs de carrière ont dû réajuster leur pensée pédagogique à plus d'une reprise dans un laps de temps relativement court. Ces ajustements ne se sont pas toujours faits

sans heurts, loin de là. On a souvent donné comme raison principale de la difficulté parfois éprouvée d'introduire des nouveautés en classe de langue la résistance normale au changement. Il y a cependant peut-être lieu de regarder au-delà de cette résistance et de se demander jusqu'à quel point la formation initiale reçue avait préparé les enseignants au changement. Plusieurs auteurs ont fait état, au cours des dernières années, du temps trop court consacré à la formation professionnelle du futur enseignant. Nous ne pouvons qu'exprimer notre accord avec ce point de vue, en particulier dans le cas des programmes de formation pédagogique d'une année après l'obtention du baccalauréat qui ne peuvent, dans le meilleur des cas, que constituer des cataplasmes dans la situation actuelle de besoin d'enseignants.

Nous pensons que l'art et la science d'agir de façon efficace sur des apprenants s'acquiert progressivement et que cette acquisition passe par une solide formation en pédagogie générale. C'est de là que tous les types d'enseignement que l'on retrouve en classe, y compris ceux de l'enseignement de la langue seconde, tirent leurs fondements. La préparation générale, c'est donc la préparation au changement puisque la connaissance des fondements de l'enseignement rend la compréhension (et l'examen critique) des nouveautés beaucoup plus facile. Il importe donc de préciser que

76/ Dans le contexte de la formation initiale, l'enseignant de langue seconde doit avoir une solide formation pédagogique générale, qui lui fournira les fondements permettant la relativisation des changements qui ne vont pas manquer de se produire au cours de sa carrière.

À cause de la situation particulière créée par le fait noté plus haut que, dans le cas de l'enseignement de la langue seconde, la langue est à la fois objet et moyen d'enseignement, le professeur de français se retrouve dans la situation où il doit servir de modèle à ses apprenants en même temps qu'il leur enseigne sa matière. On ne saura jamais trop insister sur le besoin de modèles dans la classe de langue. La manière d'utiliser la langue dans des situations de communication ne va pas de soi et ce n'est que par l'observation suivie de pratique contextualisée que cette habileté peut être acquise.

Mais, nous l'avons souvent indiqué, la précision dans l'utilisation de la langue constitue également un des objectifs du curriculum multidimensionnel. L'enseignement de cette précision dans l'utilisation communicative de la langue exige la connaissance d'emploi de cette dernière. En outre, il est de toute première importance que le professeur soit en mesure d'assurer que la communication se fasse en français dans la classe... de français et il est certain que cette exigence doit commencer chez lui. Pour ces raisons, nous disons que

77/ Le professeur de français langue seconde doit avoir une connaissance approfondie du français pour pouvoir assumer son rôle de modèle auprès de ses élèves.

La responsabilité du professeur de français langue seconde ne s'arrête cependant pas à la connaissance approfondie de l'emploi de la langue. Elle doit aussi inclure, même si c'est à un degré légèrement moindre, une connaissance et une compréhension de la culture de la langue cible. En effet, la capacité de porter des jugements sur l'adéquation entre la forme du message et son acceptabilité repose en bonne partie sur la compréhension que l'on a de la culture dans laquelle il est interprété. On dira donc que

78/ Le professeur de français langue seconde doit posséder une solide connaissance de la culture cible pour être en mesure d'interpréter correctement les messages en fonction des dimensions sociales, esthétiques et idéologiques qui les causent. Le français ne saurait être de l'anglais traduit.

La connaissance de l'emploi correct de la langue et des incidences que la culture peut avoir sur l'interprétation des messages ne fait cependant pas un professeur de français de celui qui la possède. Pour pouvoir enseigner une matière scolaire, il est nécessaire d'avoir eu l'occasion d'expliciter ses connaissances, que ce soit au plan de la langue, de la culture, de la formation langagière ou de l'expérience langagière. En d'autres termes, le professeur doit pouvoir répondre aux questions sur ces sujets et donner des explications qui seront satisfaisantes, c'est-à-dire adaptées aux besoins du moment et au niveau des apprenants. C'est là que la formation spécialisée commence à entrer en ligne de compte car ce qui est maintenant demandé au professeur, au-delà de l'habileté à utiliser la langue, est la connaissance consciente des contenus qui constituent cette habileté. La formation du professeur de langue doit, de toute évidence, comprendre cette composante. Nous dirons donc que

79/ Au-delà de sa connaissance courante de la langue, le professeur de français langue seconde doit être aussi un spécialiste des contenus, c'est-à-dire être en mesure d'objectiver ses connaissances en langue, en culture, en expérience et en formation langagière générale. En d'autres termes, il doit connaître sa matière.

La deuxième dimension de la formation spécialisée concerne non plus les contenus de l'enseignement mais l'apprentissage de la langue seconde. La recherche, particulièrement en psycholinguistique, met à la disposition de la didactique des langues des observations au

plan de l'apprentissage/ acquisition de la langue dont la connaissance peut s'avérer fort utile dans l'intervention pédagogique en classe. On dira donc que

80/ Le professeur de français langue seconde doit avoir une perception suffisante des processus d'apprentissage/acquisition des langues pour pouvoir interpréter correctement ce qui se passe en classe et faire les bons choix dans son enseignement.

Les stratégies jouent également un rôle important dans le curriculum multidimensionnel où il est fortement recommandé de les faire utiliser consciemment pour aider l'élève à devenir un meilleur apprenant. Le syllabus formation langagière générale et le syllabus communicatif/ expérientiel sont ceux qui sont le plus susceptibles de bénéficier d'une situation où le professeur est apte à favoriser cet aspect de l'effort d'apprentissage de ses élèves, mais il est clair que les deux autres syllabi pourraient également profiter de cette aptitude de l'enseignant.

L'étude des stratégies, en particulier celle des stratégies des bons apprenants, a fait l'objet de plusieurs travaux récemment et, comme leur utilisation débouche habituellement sur une plus grande implication de l'élève dans son propre apprentissage, il est raisonnable de demander que ce domaine fasse partie de la formation de base de tout enseignant.

81/ Le professeur de français langue seconde doit connaître les principales stratégies d'apprentissage et les effets de leur application.

Enseigner la langue comme moyen de communication en situations réelles présente à la profession un défi que l'enseignement, plus livresque, des structures, voire même des fonctions, permettait souvent d'ignorer, celui de placer les contenus d'enseignement dans des contextes de communication véritable. Cette exigence risque de créer problème pour celui qui a été habitué à un enseignement centré sur l'enseignant et sur le contenu.

Il est d'abord nécessaire d'avoir une bonne compréhension de ce qu'est la communication en milieu naturel, ce qui constitue déjà un défi de taille. Mais, plus encore, il est essentiel de savoir comment la communication véritable peut faire son chemin jusque dans la salle de classe et, une fois rendue là, comment elle peut être traitée pour permettre à l'élève de tirer le meilleur parti possible de la situation ainsi créée.

82/ Le professeur de français langue seconde doit posséder de bonnes connaissances sur la nature de la communication authentique et sur sa possibilité de réalisation en classe.

Il est également important pour le professeur de français langue seconde d'avoir dans son bagage d'enseignant des démarches pédagogiques et des techniques reliées à des options fondamentales en enseignement de la langue. Il apparaît, pour le moment en tout cas, que les sources principales devraient se trouver dans l'approche analytique, l'approche expérientielle et l'objectivation. Ces composantes de la pédagogie de la langue orientée à la fois vers la communication et vers la précision ne sont pas du tout limitées au curriculum multidimensionnel mais font partie de ce qui est connu en ce moment sur l'enseignement/apprentissage de la langue. Il ne s'agit donc pas de recommander ici une formation surspécialisée qui ne serait applicable que dans une situation générale donnée, mais bien des techniques qui devraient s'avérer réutilisables dans toutes sortes de contextes pédagogiques. Par conséquent,

83/ Le professeur de français langue seconde doit maîtriser les techniques et démarches reliées à l'approche expérientielle, à l'approche analytique et à l'objectivation.

Mais surtout, le professeur de langue seconde doit être en mesure de faire fonctionner sa classe dans les conditions qui sont maintenant requises pour atteindre un niveau de communication acceptable dans le cadre d'un programme de langue seconde. Il est évident que la salle de classe a beaucoup changé au cours des vingt dernières années et qu'il est mainte-nant nécessaire de pouvoir fonctionner comme enseignant de façon efficace dans diverses situations mettant en cause l'importance numérique des groupes et des sous-groupes, les échanges signifiants en classe, les projets pédagogiques, l'implication des apprenants dans les expériences langagières, etc. Le secret du contrôle réside le plus souvent dans l'intérêt de l'élève pour ce qui lui est proposé. Le succès ou l'échec d'une activité peut très bien dépendre de la façon dont elle est présentée ou de la préparation de l'enseignant sur un sujet donné. L'implication de l'élève dans son apprentissage, si elle est exigée, ne risque pas de mener très loin. Le professeur de langue seconde doit développer des techniques de motivateur applicables dans les contextes actuels de la didactique des langues secondes. Nous dirons donc que

84/ Le professeur de français langue seconde doit apprendre à promouvoir la participation active de l'apprenant à tous les types d'activités et la prise en charge par ce dernier de son propre apprentissage.

Est-il besoin de préciser que ce qui vient d'être dit au sujet de la formation initiale et du type de professeur de langue qu'elle devrait produire s'applique également, *mutatis mutandis*, à la situation du professeur en cours d'emploi. Il existe déjà des conditions où l'enseignant se

voit offrir du temps qui peut très bien être consacré à l'information sur les principales nouveautés dans le domaine de la didactique des langues. Il faut reconnaître, et tous le font, que c'est alors de l'information qui est transmise et que l'enseignant qui veut vraiment évoluer doit trouver ses propres moyens pour transposer cette information dans sa pratique, en d'autres termes pour se former.

Il est certain que la formation en cours d'emploi coûte cher en dollars. Il n'est pas du tout certain que la non-formation en cours d'emploi ne coûte pas encore plus cher, puisque c'est chez les élèves qui se trouvent ainsi placés en situation de manque qu'il risque d'y avoir des répercussions à très long terme. C'est pourquoi il importe d'insister sur le fait suivant, en mettant en relief le mot « formation » :

85/Le professeur de français langue seconde en cours d'emploi doit disposer d'un système intégré de formation additionnelle au niveau de la commission scolaire ou du ministère pour lui permettre de combler des lacunes ressenties ou identifiées.

Les moyens financiers peuvent créer des problèmes (que les administrations devront résoudre), mais les options qui pourraient être mises à la disposition des enseignants pour parfaire l'un ou l'autre des aspects de leur formation ne manquent pas.

86/ Parmi les moyens dont doit disposer le professeur de français langue seconde pour parfaire sa formation, on trouve a) les stages de formation sous la direction de formateurs initiés aux nouvelles approches, b) les stages de formation autodirigés, avec l'aide de matériel d'appoint, c) les expériences structurées de formation entre pairs, d) les programmes d'échanges et e) les bourses de séjour prolongé en milieu francophone.

Enfin, tous les participants à l'Étude ont été d'accord pour reconnaître que, dans les conditions habituelles d'enseignement, le professeur spécialiste ne dispose pas du temps suffisant pour qu'on lui demande de préparer tout son matériel pédagogique. Et s'il est certain que quelques-unes des dimensions régionales recommandées dans les syllabi vont demander des efforts concertés de production locale, la majorité des points traités peut être préparée par des élaborateurs de matériel.

Une deuxième dimension qui entre en ligne de compte, toujours au niveau de la préparation, est celle de la disponibilité de matériel de référence, tant pour les élèves quand ils sont engagés dans leurs projets éducatifs que pour les enseignants qui doivent se documenter sur ces sujets et à qui on ne peut demander d'être des spécialistes de toutes les expériences

langagières. La formation adéquate des enseignants inclut la mise à leur disposition du matériel nécessaire pour donner leur plein rendement. Par conséquent,

87/ Il va sans dire, enfin, que l'aide à la formation inclut, de toute nécessité, la disponibilité de matériel scolaire pertinent et efficace, y compris du matériel de référence

Chapitre
9

REMARQUES GÉNÉRALES

Avant de conclure le présent rapport synthèse, il reste quelques points qu'il serait bon de mentionner même s'ils n'ont pas trouvé place dans l'un ou l'autre des chapitres à cause de leur caractère plus général. Le premier porte sur la formulation d'objectifs de performance pour les élèves engagés dans un programme de français langue seconde.

Il est essentiel que des objectifs de performance soient clairement formulés pour tous les programmes de français langue seconde. Mais la diversité des programmes, qui n'est qu'un reflet de la diversité des situations que l'on trouve dans les différentes provinces, fait qu'il n'est ni possible, ni probablement souhaitable de tenter d'en établir une liste unique pour tout le pays. C'est du moins ce qui a semblé ressortir clairement des discussions que nous avons eues sur ce sujet avec divers intervenants au cours des quatre années de cette Étude. C'est pourquoi nous disons que

88/ Pour des raisons de plusieurs ordres, il n'était pas du mandat de l'Étude de proposer des objectifs de performance en français langue seconde. Il appartient aux provinces qui désireraient s'inscrire dans le courant de pensée pédagogique développé par l'Étude de se donner de tels objectifs.

Le deuxième point porte sur le temps consacré à l'étude de la langue seconde dans les programmes. Le mouvement vers un consensus sur la quatrième année scolaire comme point de départ souhaitable à l'étude du français langue seconde semble bien amorcé. L'Étude ne peut que très fortement recommander que le mouvement se continue et se généralise. L'atteinte d'un niveau raisonnable d'habileté à communiquer dans la langue seconde exige un minimum de temps en deçà duquel la rentabilité de l'investissement est douteuse. Il est certain qu'il est possible de se donner des objectifs terminaux suffisamment bas pour que les élèves soient susceptibles de les atteindre en moins de temps. Pour nous, la question n'est pas là. Si l'apprenant doit sortir de sa scolarité au primaire et au secondaire avec un niveau d'habileté pertinent en langue seconde, nous estimons qu'il lui faut consacrer à la pratique langagière l'équivalent de quarante minutes par jour depuis la quatrième jusqu'à la douzième année. C'est pourquoi nous dirons que

89/ Tous les efforts ***devraient être faits pour que tous les élèves des programmes de français de base en viennent à être exposés à cette matière à raison de 40 minutes par jour depuis la quatrième jusqu'à la douzième année inclusivement.***

Le troisième et dernier point porte sur la mise en commun périodique des expériences réalisées et des résultats obtenus par les très nombreux spécialistes qui, souvent, doivent travailler de façon passablement isolée et se trouvent ainsi amenés à refaire du travail déjà réalisé ailleurs. Les travaux de l'Étude ont eu pour effet, au cours des quatre dernières années, de réunir ces personnes et de leur permettre de se dire ce qui se faisait chez elles. Il s'agit sûrement là d'une des contributions importantes de l'Étude à la didactique du français langue seconde au Canada sur le plan des programmes de base. Ce domaine y gagnerait grandement si ces spécialistes pouvaient bénéficier d'un mécanisme permettant des réunions périodiques au cours desquelles ils pourraient discuter de leurs expériences, de leurs résultats et, de façon plus générale, de leurs problèmes et des solutions possibles. C'est pourquoi nous disons que

90/ Les nombreuses ***occasions de mise en commun des connaissances et des réalisations suscitées par l'Étude ont montré l'opportunité de créer un mécanisme permettant aux intervenants provinciaux dans les programmes de français de base de se réunir périodiquement pour continuer ces échanges.***

Deux annonces pour terminer :

91/ L'Étude a donné lieu à la production de matériel pédagogique qui veut illustrer plusieurs des dimensions traitées dans ces lignes. Ces exemples s'appliquent respectivement aux élèves de niveau de 6e, de 8e et de 10e année.

Les titres sont :

10e année - *Se lancer en affaires avec un jeu*

8e année - *Initiation au voyage*

6e année - *J'ai faim!*

Les deux premiers titres sont des unités intégrées d'enseignement tandis que le troisième est le devis d'une unité possible au niveau de 6e année.

92/ Les travaux de l'Étude ont amené un certain nombre d'organismes à préparer du matériel basé sur l'un ou l'autre des aspects développés par les chercheurs en cours de route. Le matériel déjà publié inclut la série « Pour tout dire » produite par l'Office national du film du Canada.

CONCLUSION

Il est et il continuera d'être difficile de déterminer de façon précise l'impact que l'Étude nationale sur les programmes de français de base aura pu avoir sur les programmes et sur la pédagogie du français langue seconde au pays. Il n'est d'ailleurs pas vraiment important de pouvoir quantifier cet impact.

Ce qui est important, c'est que, pour la première fois, les programmes de français de base se sont vu consacrer du temps de réflexion collective sur une grande échelle et que, sortant ainsi de leur routine, ils ont commencé à reprendre un peu du lustre qu'ils avaient perdu au profit des programmes d'immersion.

Si l'impact ne peut pas être mesuré, il n'en est pas moins réel. Plusieurs milieux ont commencé à produire du matériel expérimental reprenant dans leur environnement certains des points développés par l'Étude. D'autres ont déjà commencé à faire paraître de ce matériel. Des guides et des avis pédagogiques récents reprennent à leur compte plusieurs des points de vue proposés dans les divers syllabi. Les essais en classe du matériel pédagogique d'illustration ont suscité beaucoup d'intérêt et les échanges qui en ont résulté ont été des plus fructueux pour tous les participants. L'implication en profondeur des provinces a eu, entre autres effets, la mise en contact des chercheurs avec la réalité scolaire telle que vécue tous les jours par les spécialistes des programmes dans les provinces et la rencontre de ces spécialistes dans un environnement où les discussions sur les réalisations des diverses provinces ont été progressivement perçues comme enrichissantes pour tous. Les contributions de matériel pédagogique en réponse aux demandes des membres de l'Étude dans le cadre de l'élaboration des divers syllabi ont aussi ravivé l'intérêt dans l'enseignement de certaines de ces composantes.

L'Étude elle-même a produit plusieurs documents qui ont déjà fait leur chemin jusque dans les écoles : matériel pédagogique d'essai, trousses de perfectionnement, bibliographies spécialisées et générales, etc.

Ce qui est souhaité par tous les participants, bien sûr, c'est que le mouvement ainsi mis en marche se continue et se développe progressivement. Progressivement, parce que c'est encore la meilleure façon d'en arriver à des changements dans le domaine de l'enseignement. Nous ne croyons ni aux révolutions ni aux impositions de force. Mais si nos travaux ont pour effet cumulatif de modifier petit à petit l'enseignement du français dans les programmes cadres pour lui faire atteindre toute l'envergure dont il est capable, alors nous aurons réussi notre intervention au-delà de nos espérances.

Ce qui a été proposé dans les syllabi, dans les autres documents des divers groupes de travail et dans le présent rapport synthèse est une présentation raisonnée de ce que nous croyons être les directions que devrait prendre la pédagogie du français langue seconde au cours des prochaines années. Nous avons fait de sérieux efforts pour rattacher ce que nous proposons à certaines des pratiques qui ont déjà cours dans les classes de langue afin que les enseignants continuent d'avoir des points d'ancrage pour sous-tendre leurs essais dans de nouvelles directions. Des essais en classe nous ont également fourni plusieurs renseignements fort utiles. Ce qui est maintenant proposé a fait l'objet de beaucoup de discussions et a donné lieu à un grand nombre d'aménagements.

Cela dit, cette proposition quant à la direction que devrait prendre l'enseignement du français dans les programmes de base ne se veut qu'un premier pas, important, soit, mais qui devra être suivi par des actions concertées au niveau des provinces. A ce sujet, il paraît souhaitable de laisser le dernier mot à Stern, lui qui a été le grand responsable de la mise sur pied du projet :

> ...we have to recognize that a multiple curriculum is breaking new ground and treat it as a long-term development which should be thought of as taking several years to put into operation. Progress should be made by gradual approximation rather than by attempts to produce ideal syllabuses from one day to the next or at some specific end date. If, however, we are prepared to regard a multidimensional curriculum as a long-term development we ought to consider, from the outset, certain short-term measures which make an immediate impact partly to gain experience of the innovation and partly not to delay what should be made known as a promising departure.

Raymond LeBlanc

Février 1990

RÉFÉRENCES

AKMAJAN, A., DEMERS, R. A. et HARNISH, R. M. (1986), *Linguistics - An Introduction to Language and Communication*, Cambridge, MIT Press.

BIALYSTOK, E. (1985), "The Compatibility of Teaching and Learning Strategies", *Applied Linguistics*, 6, 3.

BILLOWS (1986), *The Techniques of Language Teaching*, London, Longman.

CANALE, M. (1983), "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", RICHARDS, J.C. et SCHMIDT, R. W. (Eds.) *Language and Communication*, London, Longman.

CROMBIE, W. (1988), "Syllabus and Method: System or Licence?", *System*, 16, 3.

ELLIS, R. (1984), *Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

HAWKINS, E. W. (1981). *Modern Languages in the Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

KRUMM, H. J. (1980), "Communicative Processes in the Foreign Language Classroom: Preconditions and Strategies", MULLER, K. E. (ED.), The Foreign Language Syllabus and Communicative Approaches to Teaching: Proceedings of a European-American Seminar, Special issue of Studies in Second Language Education, 3,1.

MACKEY, W. F. (1965), Language Teaching Analysis, Bloomington, Indiana University Press.

MOSKOWITZ, G. (1978), Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook of Humanistic Techniques, Rowley, MA, Newbury House Publishers.

PRABHU, N. S. (1987), Second Language Pedagogy, Oxford, Oxford University Press.

SKEHAN, P. (1988). "Language Testing, Part 1" , Language Teaching, 21, 4.

STERN, H. H. (1983), "Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum", MEAD, R. G. (Ed.), Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning, Middlebury, Vt., Northeast Conference.

STERN, H. H. (1982), "Core French Programs Across Canada: How Can We Improve Them?", Revue canadienne des langues vivantes, 39, 1.

VALETTE, R. M. (1971), "Evaluation of Learning in a Second Language", BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T. et MADAUS, G. F. (Eds.), Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, McGraw-Hill.

WILKINS, D. A. (1976), Notional Syllabuses, London, Oxford University Press.

REMERCIEMENTS

Cette Étude a vraiment constitué un projet d'envergure nationale, comme en témoigne la liste suivante. Au-delà de 250 personnes ont activement participé aux travaux de l'Étude à des titres divers. De plus, des élèves de plus de 100 classes réparties dans neuf provinces et dans les Territoires du Nord-Ouest ont pris part aux études pilotes. Les Ministères de l'éducation ont fourni des ressources humaines et financières pour aider à la réussite du Projet Écoles. Les membres de l'ACPLS et leurs collègues des associations provinciales de langue seconde ont aidé à la dissémination de l'information dans leurs publications et lors de leurs colloques.

En remerciant ces nombreuses personnes et ces organismes de leur participation, nous nous rappelons avec affection et admiration David Stern, qui a cru que tout cela était réalisable.

PARTICIPANTS

COMITÉ *AD HOC*, 1984-1985

Claudine Courtel, Ontario
Françoise Drouin, Québec
Stan Frey, Saskatchewan
Birgit Harley, Ontario
Yvonne Hébert, Alberta
Clarence LeBlanc, Nouveau-Brunswick
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Don Mazerolle, Nouveau-Brunswick
Janet Poyen, Alberta
Robert Roy, Colombie-Britannique
H. H. (David) Stern, Ontario
Roger Tremblay, Québec
Rebecca Ullmann, Ontario
Isabel Beaton, Île-du-Prince-Édouard, Chargée de projet
Anthony Mollica, Ontario, Consultant aux publications
Hilaire Lemoine, Secrétariat d'Etat
Claire Paris, Secrétariat d'Etat

COMITÉ DE DIRECTION

H.H. (David) Stern, Ontario, Directeur du projet, 1985/1987
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario, Directeur du projet,1987/1989
Janet Poyen, Alberta, Directrice adjointe

Représentants des groupes de travail

Birgit Harley, Ontario
Robert Roy, Colombie-Britannique

Représentants du Projet Écoles

Dianne Pennock, Ontario
David Macfarlane, Nouveau-Brunswick,1987/1989
Patricia AuCoin Douglas, Nouvelle-Ecosse, 1985/1987

Représentants de l'ACPLS

Florence Wilton, Colombie-Britannique,1987/1989
Joyce Fewer, Terre-Neuve, 1988/1989
Ihor Kruk, Alberta, 1987/1988
Stan Frey, Saskatchewan,1985/1987
Don Mazerolle, Nouveau-Brunswick,1985/1986

PROJET RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT

COORDONNATEUR: H. H. (David) Stern, 1985/1987
Raymond LeBlanc, 1987/1989

GROUPES DE TRAVAIL

Syllabus Langue

Gisèle Painchaud, Québec, Présidente
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Jenny Boyco, Ontario
Terry Ruf, Ontario
Madeleine St-Pierre, Québec
Pierrette Thibault, Québec
Claire Trépanier, Québec, 1987
Claude Bédart-Claret, Québec, 1985/1987
Maria Myers, Nouvelle-Écosse,1985/1987
Rebecca Ullmann, Ontario,1985/1987

Syllabus Culture

Clarence LeBlanc, Nouveau Brunswick, Président
Claudine Courtel, Ontario
Pierre Trescases, Ontario, 1985/1988
Membres associés:
Wally Lazaruk, Alberta
Jan MacKenzie, Nouvelle-Écosse
Anthony Mollica, Ontario
Jacques Saindon, Nouveau-Brunswick
Karen Tweedie, Nouveau-Brunswick

Syllabus Communicatif/expérientiel

Roger Tremblay, Québec, Président
Monique Duplantie, Québec
Diane Huot, Québec
Wally Lazaruk, Alberta, 1985/1987

Membres associés:

Patricia AuCoin Douglas, Nouvelle-Écosse
Denise Bourassa, Alberta
Claude Germain, Québec
Roger Lalonde, Ontario
Denis Pinet, Nouveau-Brunswick
Nancy Pinch-Worthylake, Nouvelle-Écosse
Yvon St-Arnaud, Ontario

Syllabus Formation langagière générale

Yvonne Hébert, Alberta, Présidente
Glen Loveless, Terre-Neuve,1985/1987

Formation des maîtres et perfectionnement

Robert Roy, Colombie-Britannique, Président
Nick Ardanaz, Colombie-Britannique
Howard Hainsworth, Ontario
Rebecca Ullmann, Ontario

Recherche et évaluation

Birgit Harley, Ontario, Présidente
Alison d'Anglejan, Québec
Stan Shapson, Colombie-Britannique

ÉLABORATION DES UNITÉS D'ENSEIGNEMENT

Initiation au voyage (Unité pour la 8e année)

Monique Duplantie, Québec
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Roger Tremblay, Québec

Se lancer en affaires avec un jeu (Unité pour la 10e année)
Renée Godbout, Ontario
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Gisèle Painchaud, Québec
Roger Tremblay, Québec
Marthe Comeau, Québec, Adjointe de recherche

J'ai faim (Plan détaillé d'une unité intégrée pour la 6e année)
Clément Beaudoin, Québec

ASSISTANTS DE RECHERCHE/CONSULTANTS

Groupe de travail du syllabus langue
Lucie Cusson, Québec
Céline Robitaille, Québec
Diane Vincent, Québec

Groupe de travail du syllabus communicatif/expérientiel:
Raymonde Coulombe, Québec
Claude Germain, Québec
Nadine Taylor, Québec
Cendrine Tremblay, Québec

Groupe de travail du syllabus culture:
Gérardo Alvarez, Québec
Tara Goldstein, Ontario
Peter Hefferman, Alberta
Joyce Scane, Ontario

Groupe de travail du syllabus formation langagière générale:
Hermance Couture, Alberta
Patricia Lévesque, Terre-Neuve
Micheline Mazubert, Alberta
Katherine Mueller, Alberta
Aline Samuelson, Alberta

Groupe de travail sur la formation des maîtres et le perfectionnement:
Monique Bournot-Trites, Colombie-Britannique
Jennifer Buntain, Colombie-Britannique
Patricia Lamarre, Colombie-Britannique
Thomas Mathien, Ontario

Groupe de travail sur la recherche et l'évaluation:
Jennifer Cohen, Ontario
Kathryn Shred Foley, Ontario
Elizabeth Ford, Ontario
Doug Hart, Ontario
Mary Lou King, Ontario
Louise Seaward, Ontario
Yilin Sun, Ontario

SERVICES ADMINISTRATIFS ET DE SOUTIEN

Judy Gibson, Alberta
Shannon MacFarlane, Manitoba
Joyce Scane, Ontario
Eliana Handford, Manitoba
Greg Sametz, Manitoba

LIAISON AVEC LE GOUVERNEMENT

Secrétariat d'État
Claire Paris
Guy Coulombe
Mary Anderson
Hilaire Lemoine
Marguerite Charron

Conseil des ministres de l'éducation du Canada
Nicole Keating
Ed Watson

PROJET ÉCOLES

COORDONNATRICE: Janet Poyen

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Représentants provinciaux
Rick Wood, 1988/1989
Merle Herbert, 1987/1988
Geoff Mills, 1986/1987
Nicole Calestagne-Morelli, 1985/86

Comité provincial
Tony Oldenhof, Président
Lionel Daneault
Anne MacAulay
Florence Wilton (Liaison)
Madeleine Crandell
Jean Daoust
Bob Swansborough

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 10e année

Andrée Dufleit	Helen Horban
Don Maïs	Geneviève Pfeiffer
Roger Tires	Barbara Yeomans

ALBERTA

Représentant provincial

Wally Lazaruk

Comité provincial

Jane Affleck	Denise Bourassa
Brian Donnelly	Peter Heffernan
Carmella Hohwy	Carolyn King
Ihor Kruk	Bernie Leblanc
Edmond Levasseur	Douglas Parker
Jeanine Tenove	

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8e année

Armand Belcourt	Jean Dampier
Gladys Jean	Brent Jeffery
Petra Schlotter	Sandy Umpleby
Yvonne Wolfe	Julie Wowkodaw

Unité pour la 10e année

Barbara Bucknell	Jean Desaulniers
Karen Weston	Aldo Zanoni

SASKATCHEWAN

Représentants provinciaux

Harvey Chatlain, 1988/1989
Valerie Deane, 1986/1988
Stan Frey, 1985/1986

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Bev Anderson — Yves Bourdeau
Robert Longpré — Marsha Merrill
Michelle Mougeot — Carole Wright

Unité pour la 10e année

Irene Caufield — Yves Côté
Claude Desnoyers — Darryl Hunter
Sr Suzanne Kokuruds — Roméo Lemieux
Rose Romanowich — Sandra Stewart

MANITOBA

Représentante provinciale
Caterina Sotiriadis

Comité provincial

Greg Sametz — Jocelyne Hullen
Patricia Joyal — Evelyne Saiko
Sylvia Taggart — Don Tole

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8e année

Donna Cloete — Josie Fiorentino
Justine Gadouchis — Alice Little
Helen Loeb — John Sushelnitsky

Unité pour la 10e année

Judy Bilenki — Don Milne
Lina La Rosa — Ken Neil
Mireille St-Pierre

ONTARIO

Représentante provinciale
Helen Mitchell

249

Comité provincial

Georgette Bolger
Ian Daniel
Heidi Gollert
Diane Johanson
Julien Larocque
Mona Mirshak
Jim Sebastian
John Stephens
Paulette Volgyesi
Anna-Jean Creswell
Saundra Fish
Martha Hornich
Ahti Jones
Claire Mian
Dianne Pennock
Elaine Simmens
Kenneth Sutton

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 10e année

Lynn Chandler
Pat Chaz
Martha Hornich
Karen Van Benmel
Dianne Charlton
Norma Gentile
Bonnie Lilien
David Wilson

QUÉBEC

Représentante provinciale

Alida Piccolo

NOUVEAU-BRUNSWICK

Représentants provinciaux

David Macfarlane, 1987/1989
Karen Tweedie, 1986/1987
Vivian Edwards, 1985/1986

Comité provincial

Bernard Bourque
Denise Daigle
John Lang
Karen Tweedie
Kathie Brien
Vivian Edwards
Donald Mazerolle

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Shirley Bailey
Annette Brison-Charon
Joan Grant
Michael McLeod
Barbara Zawyrucha
Monique Black
Margaret Doucet
Donna Larlee
Stephanie Price

Unité pour la 10e année

Marajka Blok
Carmel Cyr
Darwinn Hartt
Judy Hogan
Rowena Mills
Terry Brown
Lawrence Farrell
Michael Hitchcock
Blair Lawrence

NOUVELLE-ÉCOSSE

Représentants provinciaux

Cléophas d'Eon, 1987/1989
Ann Angelidis, 1986/1987
Patricia AuCoin Douglas, 1985/1986

Comité provincial

Jacques Barthomeuf
Anne Curry
Irene Maillot-Bernard
Anne Rodrigue
Donna Cashman
Robert Fougère
Nancy Pinch-Worthylake
David Routledge

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Susan Bayne
Paul Desloriers
Mary Lou Flynn-Donnelly
Wayne Boudreau
Kery Feethan-Lynk
Everett MacPherson

Unité pour la 10e année

Mary Lou Flynn Donnelly
Laurie Mullins
Judy Rose
Everett MacPherson
Anthony Orlando

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

Représentants provinciaux

Debbie Pineau, 1988/1989
Claire Smitheram, 1985/1988

Comité provincial

Albert Séror, Président
Claude Brisson
Réal Gagnon
Noreen Hogue
Linda Lowther
Sr. Theresa Perry
Marcia Whelan
Sr Marie Arsenault
Debra Cheverie
Tilmon Gallant
Helen Lockerby
Bernard Pépin
Louise Seaward

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8e année

Heather Carver
Helen Lockerby
Bethany Doiron
Maurice Perry

Unité pour la 10e année

Sr. Theresa Perry
Wanda Whitlock
Gislaine Roy

TERRE-NEUVE

Représentants provinciaux

Ivan Hibbs, 1988/1989
Patrick Balsom, 1985/1988

Comité provincial

Arlene Luke — Roger Down
June Ann Manning — Glenys Neily
Paula Quigley — Bruce Sheppard
Camilla Stoodley

Professeurs pour les unités pilotes et observateurs

Unité pour la 8e année

Gordon Hopkins — June Ann Manning
Glenys Neily — Harris Noftle
Ray O'Brien — Camilla Stoodley
Frank Winsor — Mary Whelan
Andrew Woodfine
Kevin Flynn — Hope Squires
Elizabeth Tobin — Thelma Whalen

TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Représentants provinciaux

Jean-Marie Beaulieu 1988/1989
Marta Blenkam 1985/1988

Comité provincial

Mona Matthews — Marie-Paule Lacasse
Lily Oldham

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8e année

Madeleine Daigle

Unité pour la 10e année

Muriel Beaulieu — John Bowden
Gilberte Cormier — Susan Dettman

INTÉGRATION D'*INITIATION AU VOYAGE*

Bev Anderson, Saskatchewan
Myma Andres, Alberta
Judy Bilenki, Manitoba
Donna Cloete, Manitoba
Justine Gadouchis, Manitoba
Gladys Jean, Alberta/Ontario
Ron Leishman, Alberta
Helen Lockerby, Île-du-Prince-Édouard
Helen Loeb, Manitoba
Janet Poyen, Alberta
Betty Rose, Alberta
Caterina Sotiriadis, Manitoba
Albert Séror, Île-du-Prince-Édouard
Julia Wowkodaw, Alberta

RÉVISION DE *SE LANCER EN AFFAIRES AVEC UN JEU*

Debbie Pineau, Île-du-Prince-Édouard
Wanda Whitlock, Île-du-Prince-Édouard

PANEL DES COMMENTATEURS - COLLOQUE DE L'ACPLS, 1989

Judy Bilenki, Manitoba
Debbie Pineau, Île-du-Prince-Édouard
Barbara Yeomans, Colombie-Britannique

NOUS REMERCIONS AUSSI CHALEUREUSEMENT

• le Secrétariat d'État pour sa contribution financière majeure à la recherche, à la coordination nationale et à la dissémination de l'information;

• les ministères de l'éducation de Terre-Neuve, de l'Île-du-Prince- Édouard, du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, des Territoires du Nord-Ouest et de la Colombie-Britannique pour la prise en charge des coûts des rencontres des comités, des sessions de perfectionnement et pour l'impression de documents;

* le Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique pour la subvention à un projet spécial ;

* le Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick pour la coordination des activités des représentants provinciaux et pour l'aide à la distribution de documents;

* l'Université de Calgary pour avoir été le quartier général de l'administration et du Projet École au cours des quatre années de l'Étude;

* l'Institut ontarien des études en éducation et le Conseil des ministres de l'éducation du Canada pour avoir hébergé les rencontres du Projet Écoles pendant quatre ans;

* Alberta Education et le Calgary Board of Education pour leur aide aux membres du comité d'intégration d' *Initiation au voyage*;

* aux comités d'organisation de l'ACPLS au Québec, au Nouveau-Brunswick, en Saskatchewan, en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique, de même qu'à leurs partenaires de l'AQEFLS, du Conseil FLS du Nouveau-Brunswick, du SATF, du Nova Scotia LTA et du BCATML en tant qu'hôtes de colloques nationaux mettant en vedette l'Étude nationale sur les programmes de français de base.

Tous les efforts ont été faits pour rendre cette liste aussi complète que possible. Nous prions ceux et celles dont le nom aurait été omis par inadvertance de bien vouloir nous excuser.

Achevé d'imprimer
en septembre 1990

sur les presses des
Ateliers graphiques Marc Veilleux
à Cap-Saint-Ignace (Québec)

pour l'Association
canadienne
des professeurs
de langues secondes

et

M
EDITEUR

Inspirée des travaux de H.H. (David) Stern, qui en fut d'ailleurs le premier directeur, l'Étude nationale sur les programmes de français de base avait comme objectif principal l'enrichissement de ces programmes par la mise en commun des connaissances et des expériences des spécialistes de ce type de cours dans les diverses provinces et par l'élaboration d'un curriculum multidimensionnel. Le Rapport final, dont le présent document fait partie, examine les incidences d'un tel curriculum aux plans de la langue, des activités communicatives/expérientielles, de la culture, de la formation langagière générale, de l'évaluation et de la formation des enseignants et présente une vision intégrée de ce que pourrait être l'enseignement du français langue seconde dans le cadre de ce genre de programmes enrichis.

257

ISBN 0-921238-06-1